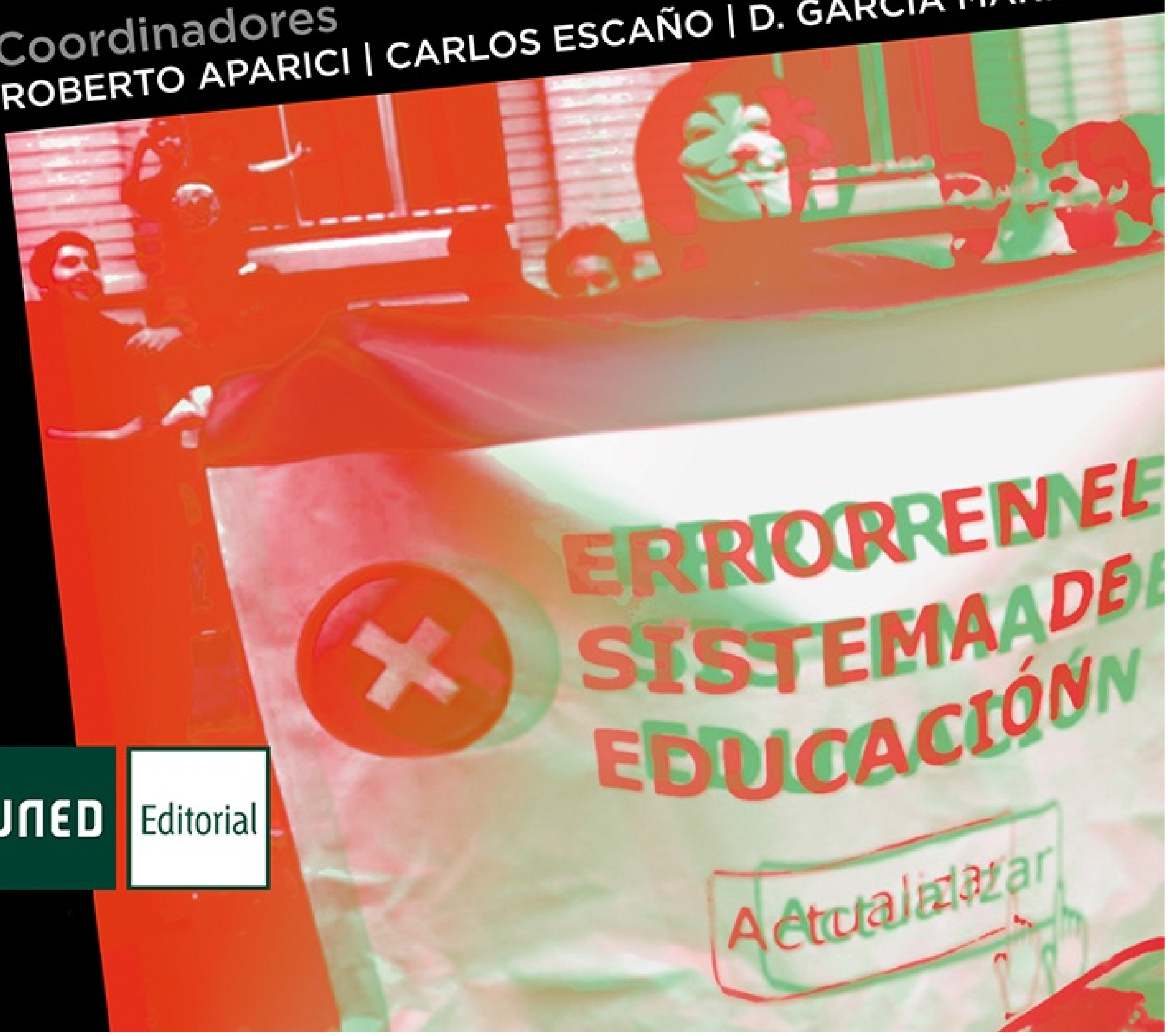
LA OTRA EDUCACIÓN

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS PARA EL SIGLO XXI

INCLUYE CAPÍTULOS DE HENRY GIROUX y PETER McLAREN

Coordinadores
ROBERTO APARICI | CARLOS ESCAÑO | D. GARCÍA MARÍN



UNED Editorial

La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI

ROBERTO APARICI
CARLOS ESCAÑO
DAVID GARCÍA MARÍN
(Coordinadores)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

LA OTRA EDUCACIÓN. PEDAGOGÍAS CRÍTICAS PARA EL SIGLO XXI

www.uned.es/publicaciones

ISBN electrónico: 978-84-362-7471-4

Edición digital (epub): agosto de 2018

Aquí podrá encontrar información adicional y actualizada de esta publicación

Los autores y autoras de este libro donan todos sus ingresos a la asociación sin ánimo de lucro PROEM-AID. Esta ONG está compuesta por profesionales de emergencias que salvan vidas en el mar Mediterráneo atendiendo a las personas que huyen del horror de los conflictos bélicos. Toda la información sobre su labor humanitaria se puede encontrar en la web: www. proemaid.org

Introducción

Nos encontramos en un contexto complejo, incierto, desigual donde los derechos básicos de los ciudadanos están siendo arrebatados. Uno de los grandes pilares de las democracias ha sido la educación pública que, en las últimas décadas, se ha visto crecientemente golpeada por los intereses de las grandes corporaciones mediáticas en franca colaboración con los gobiernos de ideología neoliberal.

Las pedagogías críticas del siglo pasado, impulsadas entre otros por Freire, McLaren, Giroux, Anzaldúa o Kincheloe, nunca han sido llevadas a la práctica de forma generalizada. Únicamente se pusieron en marcha proyectos aislados que abogaban por *otra educación*, por otras prácticas educativas a las hegemónicas del modelo capitalista, definidas estas últimas por su carácter transmisivo, memorístico y reproductor.

El modelo fabril y fordista en la educación está presente desde sus orígenes a finales del siglo XIX hasta nuestros días. En este periodo, las únicas modificaciones que se han implementado han sido puramente estéticas y superfluas, pero la esencia del modelo industrial permanece en el día a día de las aulas. Este modelo, denominado broadcasting, consiste en un docente que emite y un grupo de estudiantes que recibe los contenidos de forma pasiva, reflejando el modelo existente en el sistema mediático de masas propio del siglo XX, en el que los públicos se configuran como receptores pasivos que apenas tienen la posibilidad de participar en la creación de los mensajes y, cuando esta oportunidad se ofrece, solo sirve para reproducir el relato del emisor.

Resulta necesario y urgente apostar por *otra educación* para el siglo XXI. El modelo industrial y funcionalista que aún pervive aliena a los jóvenes del mundo real. Un mundo que está caracterizado por su conectividad permanente, por la cosificación de la libertad y las relaciones sociales, por espacios donde puede operar y opera la intercreatividad y por dinámicas colaborativas. Esta realidad necesita de análisis crítico y comprensión, para ser aprovechada en su justa y pedagógica medida, pero también para ser transformada en tanto que promueva nuevas y alarmantes prácticas de alienación. No cabe duda de que el mundo fuera de aulas y la realidad que se vive dentro de éstas son dos espacios que no se encuentran. Constituyen dos mundos paralelos. Esta situación puede agravarse aún más si no se aborda una transformación profunda de los principios en los que se basa la escuela.

El origen de esta obra, *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo xxi*, parte del II Congreso de Educación Mediática y Competencia Digital celebrado en Barcelona en 2013. La lectura y análisis de algunas de las ponencias allí presentadas nos sirvió para planificar una obra que pudiera iluminar estos tiempos educativos oscuros. Este libro se configura

como una mirada poliédrica a partir de diferentes visiones sobre las pedagogías críticas y los nuevos medios.

Las pedagogías que se suelen poner en práctica en estos momentos continúan teniendo un carácter funcionalista y determinista. De forma habitual, se confunde nueva pedagogía con pedagogía crítica sin tener en cuenta que la mera incorporación de nuevas aproximaciones didácticas y la inclusión de novedosos instrumentos tecnológicos en las aulas no modifica la lógica industrial de la escuela del pasado.

Resultaba oportuno incorporar las voces críticas más relevantes del ámbito educativo para comenzar a reflexionar cómo sería esa otra educación que supere la situación de degradación creciente que presenta el día a día en las escuelas, donde la desmotivación de docentes y alumnado es una constante. Pero, a pesar de ese estado de deterioro general que vive la escuela y la universidad, existe un espíritu de resistencia, pero también de acción proactiva crítica y performativa, que busca senderos pedagógicos de esperanza, siguiendo la estela de Paulo Freire, y que pretende ser visibilizado en esta obra, substanciando de forma constante en cada uno de sus capítulos las teorías de dos académicos referentes claves en el campo de la pedagogía crítica, Henry Giroux y Peter McLaren.

La transformación y cambio requeridos son profundos e implican una modificación de lo que se entendía por escuela, universidad y educación. En otras palabras, según Giroux, la situación actual obliga a una teoría de la praxis educacional radical:

> «*Hasta que los educadores puedan señalar las posibilidades de desarrollo de necesidades radicales que desafíen el sistema de intereses y reproducción existentes y apunten a una sociedad emancipada, será excepcionalmente difícil comprender cómo las escuelas funcionan para incorporar a la gente, o lo que eso puede significar para el establecimiento de una base para el pensamiento crítico y la acción responsable. Dicho de otra manera, sin una teoría de las necesidades radicales y una psicología crítica, los educadores no tienen manera de comprender la gama y la fuerza de las estructuras sociales alienantes tal como se manifiestan en los aspectos vividos y no discursivos de la vida cotidiana*» [1].

Roberto Aparici
Carlos Escaño
David García Marín
Coordinadores

Bloque 1

Pedagogías críticas y empoderamiento

Roberto Aparici
David García Marín
Peter McLaren
Carlos Escaño
Petar Jandrić
José Candón-Mena
Javier Gil Quintana
Elisa Hergueta Covacho
Rafael Marfil Carmona
Sara Osuna Acedo

La otra educación. Transformación y cambio para la sociedad informacional

ROBERTO APARICI
DAVID GARCÍA MARÍN



Imagen.
Autor: Chema Madoz

Introducción

Los modelos educativos que continúan siendo hegemónicos en las primeras décadas del siglo XXI mantienen inalterables los fundamentos de la escuela industrial, funcionalista y del control presentes ya a finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX. Ese modelo se basa en la reproducción del orden establecido y la programación de individuos acríticos bajo unos patrones estandarizados que sirvan para el sustento del mercado y la ideología neoliberal bajo procesos de sumisión hacia los poderes que controlan y gobiernan la sociedad. La educación tradicional imposibilita el establecimiento de una educación liberadora fundamentada en el pensamiento crítico, que potencie la creatividad, aproveche el nuevo contexto sociotécnico en toda su dimensión y se adapte a las circunstancias de complejidad e incertidumbre que caracterizan nuestra era.

Estos modelos reproductores que configuran la educación actual deben ser superados de forma urgente por unas lógicas que potencien la comunicación horizontal y no jerárquica dentro y fuera de las aulas a fin de desarrollar el pensamiento crítico en los niños y jóvenes, basándose en procesos que, de forma complementaria y paralela, potencien la inteligencia colectiva y el desarrollo individual. Esos procesos deben anclarse en dinámicas de verdadera conectividad privilegiando la interactividad entre humanos frente al discurso del mercado que vincula lo interactivo con la relación que los sujetos mantienen con las máquinas.

La otra educación debe preparar al individuo para el contexto de incertidumbre, cambio, liquidez y complejidad que nos alberga y, en ese sentido, modificar sus estructuras arquitectónicas, organizativas y administrativas para convertirlas en más flexibles, mutables y adaptables al contexto de maleabilidad permanente propia de la sociedad postindustrial. Este proceso de cambio no debe realizarse de forma superficial, simbólica o cosmética, sino que debe procurar modificaciones profundas que lleguen a los contenidos curriculares, obligados a abrirse a una dimensión holística que ofrezca una perspectiva que conecte y relacione las materias que tradicionalmente se abordan como compartimentos estancos olvidando la complejidad y el caos presentes en el mundo. Para ello, la ruptura de la linealidad bajo la que se presentan los contenidos en clase resulta fundamental para promover una educación que piense en una lógica diferente bajo dinámicas de transformación continua.

La otra educación debe evitar todo adoctrinamiento y potenciar la originalidad, la libertad, la autonomía, la democracia y el respeto a la diversidad de todas las cosmovisiones que enriquecen nuestra sociedad abandonando, en términos de Bourdieu y Passeron, la arbitrariedad cultural que coloca la mirada masculina, blanca, urbana, capitalista, occidental y heterosexual como única interpretación posible del mundo. A la vez, resulta fundamental que esta nueva forma de entender la educación se encuentre alejada de las leyes del mercado, que

deje de configurarse como una forma de hacer negocio para convertirse en un motor de transformación.

El establecimiento de estas lógicas educativas ha de encarar, no obstante, múltiples desafíos. A pesar de que han sido numerosos los académicos que han apostado en las últimas décadas por modificar los desfasados planteamientos reproductores vinculados con la educación, la visión tradicional de ésta sigue imponiéndose desde los estándares del control y el sometimiento del individuo a la cultura dominante para perpetuar las estructuras de poder tradicionales. Los educadores comprometidos con verdaderos procesos de cambio deben hacer frente a una serie de conflictos inmediatos que plantea la actual sociedad informacional. Algunos de estos desafíos se integran en el contexto sociotecnológico y comunicativo de nuestra era, ya que es imposible entender el cambio educativo exclusivamente desde dentro de las paredes del aula. Hemos caracterizado ocho, pero la lista podría ampliarse y renovarse de manera constante.

Primer conflicto: la participación y la comunicación

Todos los modelos educativos llevan aparejados un modelo específico de comunicación. Una educación liberadora debe proveer una dinámica comunicativa de igual a igual donde el intercambio de información entre docentes y alumnos se realice de forma horizontal y no jerárquica.

En el proceso de comunicación interpersonal dos o más personas intercambian sus percepciones, sus experiencias, sus conocimientos. Se produce un intercambio de roles. El emisor se convierte en receptor y el receptor en emisor. En este caso podemos decir que estamos en una relación de igual a igual.

Este modelo donde los papeles se intercambian y ninguno está en superioridad con respecto al otro se llama «comunicación horizontal», es decir un modelo de comunicación democrática. Pero no siempre ocurre así.

Mientras que la comunicación interpersonal se realiza cara a cara, directamente, sin intermediarios, de manera inmediata y con un grupo reducido de personas, la comunicación de masas o a través de tecnologías, es indirecta, inmediata, transmitida a través de una distancia de espacio, tiempo o de espacio-tiempo.

En un proceso comunicativo indirecto el emisor y el receptor están unidos por un medio tecnológico: la imprenta, el teléfono, la radio, la correspondencia, la televisión, la prensa o Internet. Los mensajes que se articulan a través de la mayoría de estos medios suelen transmitirse en una sola dirección y de forma unilateral, a veces por las limitaciones del propio medio y otras por la concepción comunicativa del emisor del mensaje que refuerza

este tipo de modelo. Hay pocos medios que permiten la interactividad en tiempo real: la videoconferencia y la comunicación on line a través de Internet.

La educación debe proveer los aprendizajes necesarios para la construcción de un discurso crítico hacia los modelos comunicativos que permite la Web. La comunicación on line no garantiza la horizontalidad del mensaje si sus interlocutores no desarrollan una estrategia comunicativa participativa y verdaderamente democrática. En muchas ocasiones, asistimos a un entorno aparentemente participativo pero con prácticas comunicativas autoritarias. La Red se configura como un espacio donde la voz del ciudadano apenas puede verse escuchada de forma significativa. Por un lado, aún permanecen evidentes barreras que dificultan la participación plena de la ciudadanía, bien en forma de dificultades de acceso a las conexiones de calidad o bien por falta de competencias mediáticas y tecnológicas.

Existen estudios que afirman que Internet genera nuevos tipos de exclusividad. En una investigación realizada en 2009, Hindman demostró que aquellos blogueros que realizan bitácoras políticas en Estados Unidos y cosechan un verdadero éxito e impacto pertenecen a la cultura dominante (hombres blancos con una alta formación, educados en las universidades más caras del país, con profesiones de gran prestigio social y con tareas ejecutivas) y en ningún caso representan al ciudadano medio. Atendiendo a las cifras de usuarios que atraen estos blogs, Hindman demostró que el mercado de la atención en la Web está, al menos, tan concentrado como en los medios offline.

En la Red, si bien todos podemos participar, muy pocos logran ser escuchados. Y aquellos que son capaces de aglutinar a amplias audiencias pertenecen a los grupos de elite de la sociedad, es decir aquellos que ya son poderosos. Las voces alternativas y las minorías apenas logran una participación relevante.

En el mundo digital se produce una *sociabilidad selectiva*, caracterizada por la segregación de los espacios online —de una forma similar a la que se produce fuera de la Red— que dificulta la participación libre de los sujetos. Determinadas comunidades aparentemente abiertas realizan procesos invisibles de exclusión a ciertos grupos étnicos y sociales sin necesidad de aplicar normas explícitas, sino porque los marcos sobre los que se construyen estas comunidades no encajan con la cosmovisión de tales minorías. Afirman Jenkins Ito y Boyd (2016: 81-82):

> *Aquellas comunidades no necesitan ser activamente excluyentes sobre la base de la clase o la raza para terminar con miembros que reflejen una clara homogeneidad. Éstas pueden estar abiertas a cualquiera que comparta sus gustos e intereses, pero sin embargo limitar la participación significativa a ciertos grupos simplemente porque los gustos alrededor de los que la comunidad está organizada son más probables de ser encontrados en individuos caucásicos de clase media […] que en otros segmentos de población.*

El control del conocimiento y la información que terminan siendo accesibles al ciudadano también puede ser ejecutado desde las grandes empresas proveedoras de conexión a la Red. En 2014, las autoridades estadounidenses abrieron la puerta a los proveedores de banda

ancha para el bloqueo de determinados contenidos y servicios de la Red. Decisiones de este tipo ponen en jaque la neutralidad del ciberespacio, de forma que grandes compañías como AT&T o Verizon podrían decidir los contenidos y la información a la que acceden sus usuarios y qué relatos son bloqueados. La alianza entre estas empresas y los grandes conglomerados mediáticos podría restringir o dificultar el acceso a las fuentes de información independientes o alternativas. Esto constituye un evidente atentado contra la capacidad de acceso a la diversidad de voces que podemos encontrar en la Web.

Segundo conflicto: La información y la infobasura

Se utiliza el término telebasura para caracterizar a ciertos programas de televisión, que suelen tener mucha audiencia, pero que no ofrecen valores éticos correctos.

En el caso de la circulación de la información por Internet podemos hablar de infobasura. Y esta infobasura es la que domina el ciberespacio.

La mayor parte de la información que circula en la Red es publicitaria y propagandística de productos, instituciones y/o personas. Asimismo, cuando nos encontramos con información que puede ser útil tenemos que tener presente si los datos que ofrece son veraces y fiables. Es imprescindible conocer la fuente de la información como ocurre con cualquier mensaje que se difunde por cualquier otro medio.

Internet es un gran escenario donde hay casi de todo y, por consiguiente, donde pueden encontrarse espacios valiosos, ricos, interesantes y veraces como ocurre con los medios informativos convencionales. ¿Qué hace que identifiquemos a la BBC del Reino Unido como más veraz que Televisión Española, siendo ambas televisiones públicas? Esa misma pregunta podemos extenderla a la información que circula en la Red. Un site puede ofrecernos una información interesante, pero tenemos que identificar la calidad de la información, que sea interesante no es razón suficiente para considerarla adecuada y veraz.

Al mismo tiempo que investigadores serios, rigurosos y responsables difunden sus conocimientos nuevos en el ciberespacio, otros se dedican a realizar sólo tareas de bricolage. Debe tenerse en cuenta quién difunde la información: si es el MIT, la Universidad de Harvard o un grupo religioso o político, etc, enmascarado a través de fundaciones u organizaciones de cualquier índole.

La sociedad digital vive inmersa en una gran paradoja: hablamos de sociedad de la información cuando en el mundo circula más desinformación que en ninguna otra época. La estructura algorítmica sobre la que está asentada la Web tiene como consecuencia el auge de las noticias falsas (*fake news*). El modelo de distribución automática de publicidad envía mayor cantidad de anuncios a aquellas páginas que tienen mayor tráfico, sin tener en cuenta el contenido de éstas. De esta forma, aquellos sites con el contenido más morboso,

sensacionalista o impactante son capaces de recibir muchas visitas y, por consiguiente, albergar un mayor número de anuncios publicitarios. Para promocionar el contenido de estas webs, sus creadores difunden estos contenidos sensacionalistas por las redes sociales, propagando constantemente rumores, informaciones sesgadas, mezcla de hechos e invenciones y, en ocasiones, informaciones deliberadamente falsas creadas *ad hoc*. Este escenario, donde las noticias falsas y la infobasura pueden convertirse en rentables económicamente, abre las puertas a la *era de la posverdad* donde la formación de la opinión pública se produce desde la apelación a la emoción y a la creencia personal y no desde los hechos demostrables.

Tercer conflicto: El aprendizaje mágico y la educación autoritaria

Las nuevas tecnologías por sí mismas no generan aprendizaje, todo dependerá de cómo se integren en la práctica pedagógica.

La mayoría de los dispositivos tecnológicos proponen que uno puede aprender en muy poco tiempo cualquier área de conocimiento. El aprendizaje es un proceso complejo que requiere el desarrollo de muchas competencias y no sólo del adiestramiento que ofrecen algunos cursos basados en planteamientos mecanicistas. La concepción del aprendizaje basado en estímulos-respuestas está demasiado extendida en el mundo de la formación. Las relaciones de causa y efecto en los que se suelen basar los cursos, por ejemplo, de instrucción programada sólo permiten desarrollar un modelo uniforme y cerrado del conocimiento. La mayoría de los software educativos están basados en este tipo de paradigma.

Seymour Papert (1997) señala que un mal software se caracteriza, al menos, porque:

1. El dominio lo tiene la máquina y no el usuario.
2. Se recurre a publicidad engañosa para imponer el producto. Por ejemplo: «Es tan divertido que su hijo no sabrá que está aprendiendo».
3. Se favorecen las reacciones rápidas sobre el pensamiento elaborado.

En este sentido es imprescindible tener en cuenta las palabras de Papert cuando afirma:

> *Cada medio lleva oculto un enfoque del aprendizaje de las matemáticas, la gramática, la ortografía o la geografía o, incluso, sobre la naturaleza del aprendizaje» (...). Cada vez que uno aprende algo, se aprenden dos cosas: la primera referida a lo que uno pensó que estaba aprendiendo y la otra, el método de aprendizaje empleado.*

Los aprendizajes se desarrollan en una doble dirección. Los estudiantes no solo incorporan contenidos, sino también marcos de entender el mundo a partir de los modelos educativos que se utilizan. Estos modelos, en el caso de la educación, están muy relacionados con los procesos comunicativos. En este sentido, Mario Kaplún vincula modelos y prácticas de comunicación con modelos y prácticas de educación. Procesos de comunicación autoritarios definen modelos educativos autoritarios. En la escuela de hoy, el profesor sigue tomando

todas las decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, un verdadero aprendizaje ha de empoderar al educando, dejarle libre para su expresión y abrir espacios para su toma de decisiones haciéndole protagonista de su propio conocimiento y de la construcción de su propio marco cognitivo. En las aulas continúa prevaleciendo el modelo unidireccional de la comunicación jerárquica donde gobierna el principio de uno-a todos, donde solo tiene voz el docente y el papel del estudiante está confinado a la repetición memorística de sus lecciones.

Cuarto conflicto: La interfaz como ideología

Las interfaces son espacios de interacción entre individuos y tecnologías, por eso podemos pensar en el aula como una enorme interfaz. El diseño de la interfaz escolar tiene una importancia decisiva en la adopción de las metodologías educativas. Afirma Johnson (1997) que una relación gobernada por una interfaz es una relación semántica que se caracteriza por su significado y expresión, y no por su dimensión física. A su vez, Manovich defiende que las interfaces proporcionan a los usuarios claros modelos del mundo. Al contrario que sucede en las interfaces de nuestros dispositivos móviles, la interfaz educativa, desde su invisibilidad, no permite la creatividad, ni la conexión entre iguales, ni el acceso a la riqueza de fuentes documentales que nos ofrece la sociedad de hoy. La interfaz educativa no deja espacio para otra cosa que no sea la memorización y la reproducción.

Por otro lado, la interfaz física de la escuela define espacios del pasado. Son espacios modernos con diseños cerrados y atrapados, lejos de la movilidad y el dinamismo que caracteriza al mundo de hoy. Afirma Locker (2014):

> *La arquitectura favorece el aprendizaje activo o transformado. Este modelo promueve el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades comunicativas en los estudiantes [...]. Los estudiantes educados bajo este modelo suelen trabajar en pequeños grupos colaborativos [...]. La arquitectura tradicional trunca estas modalidades de enseñanza. Por eso debemos cambiarla y construir edificios que permitan a los maestros ser una comunidad, que haya espacios para grupos de estudiantes de varios tamaños, que en un mismo lugar puedan hacerse actividades simultáneas y que tengan herramientas para facilitar el aprendizaje activo.*

Quinto conflicto: Estructuras narrativas no lineales, algoritmos y código-alfabetización

A lo largo de toda la historia, la narrativa ha estado vinculada al poder. Las elites religiosas construyeron los textos sagrados para fijar los dogmas bajo los que controlar a la población; más tarde la imprenta de Gutenberg contribuyó a fijar una cultura de las elites que se diferenciaba de los conocimientos propios del saber popular, considerado de nivel inferior. Posteriormente, los medios de masas construyeron modelos del mundo para estandarizar a

una población que debía regirse por los mismos parámetros en un contexto de fabricación industrial masiva y homogénea. En todos estos casos, los relatos eran, predominantemente, lineales. Tenían un orden prefijado y, por lo general, se ajustaban a estructuras narrativas clásicas: la presentación de personajes y conflictos, el desarrollo y el desenlace. La narrativa se regía bajo principios lineales que no dejaban espacio para la libre interpretación y apropiación del sujeto. En las narrativas lineales, el control del relato le pertenece siempre al narrador, por lo que el lector es más fácil de controlar y manipular.

Con las nuevas tecnologías surge la posibilidad de organizar otras estructuras de relatos donde los usuarios pueden escoger itinerarios individuales de lectura. El mundo digital trae el caos a la narrativa. Desde los principios de la teoría del caos, desde lo impredecible y no repetitivo, es más fácil construir espacios para el empoderamiento del lector/usuario. Esta posibilidad podría brindarla el hipertexto. El prefijo «hiper» significa «encima» o «por encima» y a principios de siglo XX se utilizaba en física para describir el nuevo tipo de espacio que definía la teoría de la relatividad de Einstein: «hiperespacio», el espacio visto de otro modo. Lo mismo ocurre con el texto. El hipertexto es texto visto de otro modo, un nuevo tipo de texto.

Suele afirmarse que el hipertexto permite absoluta libertad a los usuarios, pero esto no es en absoluto así. Todo está prefijado de antemano y los usuarios no pueden crear nada ni hacer nada diferente a lo establecido por sus creadores o productores. Lo mismo puede decirse de la televisión interactiva, los espectadores sólo pueden escoger los planos y secuencias recogidas con anterioridad por las diferentes cámaras en un partido de fútbol o escoger uno de los posibles destinos en la vida de un personaje televisivo. Al espectador se le propone escoger: por ejemplo si un personaje determinado va a la sierra, al mar o se queda en la ciudad. Y después de esa elección tendrá otras sucesivas donde podrá escoger y si los guionistas y productores lo deciden pueden matarlo, hacerlo desaparecer o encontrarse con la persona deseada. Pero si un espectador quiere incorporar elementos diferentes al relato, no podrá. Para Charles Deermer (1994), «cualquier lectura individual del hipertexto es por supuesto lineal: el lector sigue una secuencia para ir de un objeto a otro, va linealmente; lo que hace que el hipertexto sea hipertexto no es la no-linealidad sino la elección, la interacción del lector para determinar cuál de los diferentes senderos a través de la información disponible es el que toma en cada momento».

Los nexos que aparecen en cualquier documento son los que determinan las opciones que se le ofrecen al lector. Es importante señalar que estas decisiones las hace el autor, el que escribe el hipertexto. A pesar del nuevo poder otorgado a los lectores para decidir «qué pasa a continuación», el escritor y los productores controlan aún el material de un modo esencial: crean el universo lingüístico en el que todo sucede.

La importancia del hipertexto en los relatos del mundo digital ha adquirido en los últimos años una nueva dimensión. Los análisis de la infraestructura en la que se asienta la Web han

demostrado una evidente jerarquización del acceso a la infomación, que algunos autores denominan *googlearquía*. Este concepto define la centralidad que tienen los buscadores en la visibilidad y el descubrimiento de los contenidos online. En el ciberespacio, existe sobreabundancia de información, por lo que la capacidad de ser visible marca la diferencia para lograr que los usuarios descubran un determinado relato. En este sentido, el hipertexto funciona como elemento esencial, ya que cuanto mayor sea el número de enlaces que recibe un sitio online, mayor visibilidad le otorgarán los sistemas de búsqueda que operan en la Red. Esta lógica beneficia a las instituciones que ya son poderosas offline, por lo que la Web reproduce la desigual correlación de fuerzas que observamos en los espacios analógicos. El ciberespacio se asienta bajo un modelo *winners-take-all* (el ganador se lo lleva todo) que potencia a las elites establecidas y silencia a aquellos que tienen un discurso contrahegemónico o minoritario. Internet es un gran laberinto en el que cualquier ciudadano puede moverse con aparente libertad en una estructura que facilita el acceso a determinados espacios y tiende a dificultar el paso por otros. Burbules y Callister (2001) afirman que el hipertexto establece caminos determinados hacia algunos espacios y no hacia otros, sugiere relaciones y controla el acceso a la información.

La configuración de la Red no es neutral. En sus múltiples avenidas, los lectores no pueden crear o gestionar su propio itinerario. Sólo pueden moverse entre las opciones que se les propone, pero no pueden modificar nada del relato original. Las posibilidades que se abren de cara al futuro es la oportunidad de que los lectores creen sus propios itinerarios y que lleguen a producir su propio texto paralelo.

La atención del usuario hacia determinados contenidos se produce también de otra forma: mediante el uso de potentes herramientas algorítmicas que seleccionan los contenidos que son visualizados en nuestras pantallas. Los algoritmos que operan online están diseñados para darnos lo que ellos «piensan» que queremos, lo que significa que la visión del mundo que encontramos cada día en la Red es invisiblemente diseñada para reforzar nuestros gustos preexistentes. Eli Pariser (2012) acuñó el término «burbuja de filtros» (*filter bubble*) para explicar que los internautas raramente se exponen a la información que desafía su visión del mundo. Una de las técnicas más utilizadas por estos algoritmos es el filtrado colaborativo, que consiste en la recolección de datos relativos a las escuchas, los gustos y los comentarios de los usuarios para que un software recomiende los productos que un sujeto consume a otros individuos con preferencias comunes. Internet nos recomienda permanentemente contenidos y productos similares a los que ya hemos consumido y a los consumidos por los usuarios que son parecidos a nosotros.

En este sentido, la código-alfabetización, es decir la habilidad de construir código y saber desentrañar la acción de los algoritmos y el omnipresente software, es una de las grandes competencias que las instituciones educativas deben ofrecer a los estudiantes para adaptarse a las lógicas de las primeras décadas del siglo XXI.

Sexto conflicto: El aprendizaje colaborativo

Los espacios virtuales pueden favorecer el desarrollo de una comunidad de aprendizaje cooperativo y solidario. Esta perspectiva requiere de un concepto previo que entiende el aprendizaje como una construcción social e individual. Participar en un chat o en un foro de discusión no significa necesariamente que se esté inmerso en un proceso de aprendizaje. La mayoría de las veces no sobrepasa un simple intercambio de opiniones entre un grupo de cibernautas, una mera suma de monólogos.

El aprendizaje colaborativo tiene lugar cuando una comunidad se aboca a un proyecto que involucra a todos sus miembros y donde cada participante aporta diferentes conocimientos, técnicas, etc.

La fuerza de los internautas permite pensar en formas de organización insospechadas hasta el presente y los educomunicadores pueden desarrollar espacios comunicativos y de estrategia organizativa.

Pero, ¿qué sucede en las aulas y en los medios? En ambas instituciones, los trabajos se siguen distribuyendo para ser ejecutados individualmente, de modo que cada sujeto es consciente y autor únicamente del trabajo que desarrolla de forma personal, no del proceso de creación global. Cada grupo cuenta con un líder que divide el trabajo como ocurre en las organizaciones empresariales, donde a cada individuo le corresponde una función específica. Cada uno produce algo independiente del resto y sin contar con los demás. Bajo estas lógicas, el trabajo en grupos incapacita al individuo a la hora de conocer la complejidad de los procesos productivos y de generación de conocimiento. En lugar de enriquecerlo con aprendizajes significativos, lo confina a acciones individuales y repetitivas que limitan su conocimiento y lo alejan de la comprensión de la complejidad del mundo. Habitualmente, se habla de creación *do-it-yourself* (hazlo por ti mismo) como un proceso liberador, cuando en realidad sigue representando los principios de la individualidad que caracterizan a los modelos industriales. En las comunidades de aprendizaje, es necesario superar la retórica del *do-it-yourself* para privilegiar los procesos *do-it-together* (hagámoslo juntos) o *do-it-with-others* (hazlo juntos a otros), de base mucho más colaborativa.

Séptimo conflicto: El panoptismo digital

Foucault define el panoptismo social como un rasgo característico de las sociedades modernas, entendiéndolo como la vigilancia individual y continua que se ejerce sobre los individuos en forma no solo de control, sino también de corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas impuestas desde el poder. Esta vigilancia —imperceptible en muchos casos— termina siendo interiorizada por los individuos, que se adaptan al corpus normativo establecido por estas sociedades

disciplinarias. Para Foucault, las instituciones que las sociedades modernas utilizan para ejercer el control y la vigilancia pueden ser pedagógicas (escuelas, orfanatos, universidades), correccionales (las cárceles) y terapéuticas (los hospitales o los psiquiátricos). En las sociedades predigitales, el fin de algunas de estas instituciones (especialmente las cárceles) era la exclusión de los individuos; sin embargo en el mundo actual, su función responde a la «corrección», la normalización y la fijación de los sujetos dentro de un modelo de reproducción del orden establecido. Este papel reproductor y de control ha sido el asignado por el Estado moderno a la escuela y a los medios.

Esta sociedad del control dibujada por Foucault se adentra en una nueva etapa: el panoptismo digital. Nuestro mundo, gobernado por los algoritmos y el software, construye un individuo con nuevas ataduras y esclavitudes. Nos hallamos en la edad de oro de la vigilancia y el control. Los dispositivos tecnológicos y las aplicaciones que usamos a diario no funcionan a menos que cedamos nuestros datos más privados, lo que convierte al individuo en más frágil y fácilmente controlable por gobiernos y ciberdelincuentes. La explosión del Internet de las Cosas potencia esta vulnerabilidad porque nos hace depender de un creciente número de herramientas tecnológicas conectadas a la Red susceptibles de recibir ataques.

El auge del control se desplaza también al mundo offline. Bajo el discurso de la seguridad ciudadana, las calles y edificios de las principales urbes del mundo se pueblan de cámaras de vigilancia que registran los movimientos de cualquier individuo que empequeñece la distopía totalitaria dibujada en la novela *1984*.

Octavo conflicto: El colonialismo cognitivo

Internet se ha convertido en un escaparate de los últimos avances tecnológicos y comerciales de nuestro mundo. Como vehículo de comunicación ha transformado la manera de comunicar, abriendo nuevas posibilidades de conocimiento.

Sin embargo, no todos tienen acceso a esta Red ya que se encuentra limitada a algunos puntos muy concretos en donde se concentran los nodos de información. Esto significa que hay países y, dentro de cada país, lugares donde el desarrollo es más notorio que en otros. Las nuevas formas colonialistas están dadas por la producción y el consumo de información. En nuestra sociedad informacional, tenemos países productores y países consumidores de información. De la misma forma, podemos hablar de naciones exportadoras e importadoras de conocimientos.

Las grandes y más prestigiosas universidades y centros del saber del mundo (ubicados en los países más desarrollados) distribuyen globalmente a través de sus MOOCs (cursos masivos, online, abiertos y gratuitos ofrecidos) los relatos, puntos de vista, perspectivas y cosmovisiones que encajan con la cultura occidental. Estos conocimientos llegan a las zonas

menos avanzadas del mundo, penetrando en sus sistemas educativos y en su cultura mediante un proceso de *mcdonaldización* del conocimiento. Del mismo modo que durante la segunda mitad del siglo XX, la industria cultural de los países occidentales llevó a cabo procesos de globalización utilizando los medios de comunicación de masas (sobre todo el cine), en el inicio del siglo XXI las industrias del conocimiento producen una globalización de los saberes bajo la óptica occidental a partir de las facilidades de distribución global que otorga la Red.

Reflexión final: Estado, comunicación y educación

A pesar de las recomendaciones de la Unión Europea y la Unesco, los Estados no apuestan por proyectos pedagógicos sobre comunicación educativa y tecnologías digitales. No existen políticas públicas sobre estos temas. Las escuelas y los docentes son el epicentro de las críticas por perpetuar un modelo tradicional de enseñanza porque son quienes visibilizan este vacío y son los ejecutores del modelo impuesto por el Estado. Pero son las autoridades políticas las responsables de reproducir los modelos arcaicos que permiten la repetición de prácticas y formatos que solo pretenden una educación domesticada.

Por un lado, esta educación se substancia en los planes deliberados para que la formación de los docentes esté desconectada de las necesidades laborales, tecnológicas y sociales de nuestra era. Existe un plan para aislar a la educación de lo que sucede fuera de las aulas y para no integrar las tecnologías en la vida cotidiana. Los Estados son los responsables de promover una educación enajenada de la realidad.

La formación de los docentes en los diferentes niveles de enseñanza sigue sin introducir los aspectos relacionados con la comunicación y la tecnología cuando estas áreas del conocimiento constituyen una parte esencial de la lógica de nuestros días. La pedagogía del confort, basada en las asignaturas y las prácticas docentes tradicionales de los siglos XIX y XX, sigue reproduciendo unas dinámicas que entran en tensión con el mundo informacional de las primeras décadas del siglo XXI.

En este contexto, solo docentes no asimilados a las políticas pedagógicas del Estado podrán poner en marcha proyectos pedagógicos emancipadores que investiguen y experimenten los principios de la conectividad, la inteligencia colectiva, las convergencias o la comunicación horizontal.

Referencias

JENKINS, H., ITO, M., y BOYD, D. (2016). *Participatory culture in a networked era*, Polity Press, Cambridge

JOHNSON, S. (1997). *Cultura da interface. Como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*, Jorge Zahar Editor, Río de Janeiro.

LOCKER, F. (2014). *La reinvención de la arquitectura escolar.* Recuperado el 10 de junio de 2017 de *http://www.semana.com/educacion/articulo/la-reinvencion-de-la-arquitectura-escolar/410111-3*

PARISER, E. (2012). *The filter bubble*, Penguin Lcc Us.

*Por una pedagogía crítica digital. Retos y alfabetización en el s. **XXI***

PETER MCLAREN
CARLOS ESCAÑO
PETAR JANDRIć



Imagen.
«Error de Sistema» de Neuropata (2011) (CC-BY)

Introducción: pedagogía crítica en tiempos y espacios neoliberales

A lo largo de décadas, la pedagogía crítica ha supuesto un medio de defensa ante los estratos principales de nuestra sociedad. Es decir, una defensa de las mayorías populares que trabajan en las escuelas, fábricas, empresas familiares, industrias de servicios, y defensa de aquellos que están desempleados o subempleados. En consecuencia, la pedagogía crítica está comprometida con el cuestionamiento del fundamento económico del capitalismo neoliberal como una forma de combatir la desigualdad global. Los medios corporativos convencionales carecen de credibilidad para desafiar la opresión, la represión y el sometimiento vinculados al statu quo. La pedagogía crítica no se limita a la política de escolarización, pero las escuelas juegan un papel importante en su misión global. Parte de la misión de la pedagogía crítica es examinar la «cultura afirmativa» (Marcuse, 1968) de las escuelas y de la escolaridad en la que las estrategias se despliegan para enseñar a los estudiantes a aceptar instintivamente las relaciones existentes de poder y privilegio, y a abandonarse en la creencia de que ellos viven en el mejor de los mundos posibles. En otras palabras, la pedagogía crítica está diseñada pedagógicamente para perturbar o complicar las ideologías fomentadas dentro de las escuelas que ratifican la existencia y naturaleza de las relaciones sociales capitalistas de poder y privilegio. Los educadores críticos cuestionan críticamente la forma en que las políticas, las estrategias curriculares y estrategias pedagógicas se han formado y re-formado en respuesta a las necesidades laborales del capitalismo, mientras que al mismo tiempo ocultan dentro de las gramáticas culturales de la escolaridad las contradicciones sociales del capital, las cuales se fundan en la explotación del trabajo humano, el sometimiento y la aniquilación de los pueblos indígenas y la ideología colonial de la democracia occidental como superior a la soberanía tribal y otras formas de organización social, tales como el socialismo. Es decir, la pedagogía crítica tiene una misión específica de-colonial, no está interesada en el linaje académico de las teorías críticas, pero intenta reunir académicos y activistas, creando un espacio en el que los teóricos críticos, activistas comunitarios y educadores freireanos pueden trabajar juntos de forma sinérgica para la liberación de toda la ciudadanía. Su objetivo es crear bienes comunes críticos. Este proceso puede ser descrito como la creación de un espacio vital de sí mismo y la transformación social, donde el pensamiento liberador ético y una praxis política estratégica pueden ser desarrollados para servir a los más oprimidos por nuestro sistema político y económico. No se rechaza todo lo relacionado con la democracia occidental, pero sí se critica algunos de los aspectos claves del estado democrático al estilo occidental tales como el antropocentrismo, el eurocentrismo y la creencia en el crecimiento económico como un signo de progreso. Pero no basta con criticar las instituciones políticas sin ofrecer alguna alternativa viable. En este sentido, los educadores críticos permanecen abiertos a nuevas ideas para la creación de relaciones sociales de igualdad y justicia social, y

para la creación de un medio por el cual los marginados puedan recuperarse a sí mismos del sótano de la historia y participar de una condición más humana.

El reto tecnológico de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica contemporánea está influida por diversas teorías. Se extiende a través de varios continentes y generaciones, y flota entre los márgenes de la filosofía de la praxis (educativa) y el movimiento social. En su gran diversidad, la pedagogía crítica une diferencias teóricas y prácticas en un enfoque compartido centrado en el sujeto humano, su acción y su papel transformador en la sociedad; en palabras de Paulo Freire, se entiende «el papel de los hombres en el mundo y con el mundo, como seres de la transformación y no de la adaptación» (Freire, 1970, p. 153).

El desarrollo humano está dialécticamente entrelazado con las tecnologías. Sin embargo, aunque los notables fundamentos teóricos de la teoría crítica, como Marx(ismo) y la Escuela de Frankfurt han tenido un profundo interés en la tecnología, el movimiento de la pedagogía crítica del s. XX —partiendo desde Paulo Freire y desarrollado por Henry Giroux, Peter McLaren, bell hooks, Donaldo Macedo, y otros— ha estado predominantemente interesado en temas acuciantes de su época como «la alfabetización, la democracia radical y la conciencia crítica» (Kahn y Kellner, 2007, p. 434). Aunque por supuesto, figuras de la pedagogía crítica siempre han estado interesadas en los medios de comunicación (Giroux, 2005) y la tecnología (Illich, 1971 y 1973), y sin duda, en la segunda mitad del s. XX, «no ha habido menos interés en la cuarta gran plataforma del programa de Freire, el desarrollo económico a través de procesos de modernización tecnológica» (Kahn y Kellner, 2007, p. 434).

Al borde del nuevo milenio la sociedad se saturó rápidamente con las tecnologías de la información y la comunicación (Sinclair y Macleod, 2015). La pedagogía crítica, basándose en diferentes corrientes (neo)marxistas de las tecnologías, en las Ciencias Sociales de la Escuela de Frankfurt y en la tradición de Freire, ha situado de manera firme a los seres humanos por encima de las tecnologías. De acuerdo con Knox, sin embargo, esta noción del humanismo ha tendido a pasar por alto la influencia de la cultura y la tecnología en la educación, privilegiando en su lugar ideas ortodoxas tales como el universalismo (todos los seres humanos son esencialmente lo mismo), la autonomía (todos somos capaces de pensamiento y acción independientes) y el progreso racional (el pensamiento razonado, como objetivo de la educación, conduce el desarrollo humano) (Knox, 2015, p. 1).

Ciertamente, la primacía de la experiencia humana y la emancipación es la gran «marca» que distingue la pedagogía crítica de otras filosofías educativas. En la era del *capitalismo de casino sin sentido* (Giroux, 2011) esta marca es más importante que nunca. Sin embargo, en

la actual Sociedad-red (Castells, 2001; van Dijk, 1999) ese privilegiado papel de los seres humanos implica reducir las tecnologías digitales a herramientas neutrales para mejorar o menguar las capacidades humanas, y entenderlas también como vehículos para lograr tal o cual tipo de sociedad. De esta manera, la relación entre las tecnologías y los seres humanos se reduce a diversos determinismos (Dahlberg, 2004) que, como se puede ver claramente en los detallados análisis de la Escuela de Frankfurt, conducirá inevitablemente a dos escenarios principales. El primero, un escenario utópico, cree que las tecnologías con el tiempo resolverán todos los problemas humanos; el segundo escenario, el distópico, conduce a diferentes *armagedones* de diversa índole. En la sociedad red, sin embargo, se ha hecho evidente que ni las utopías ni distopías son las formas más correctas a seguir —y la pedagogía crítica contemporánea necesita enfoques más matizados de nuestra realidad tecnosocial—.

Ha sido con el rápido desarrollo de los estudios culturales, y de importantes obras de eruditos críticos freireanos como Peter McLaren (2015), Henry Giroux (2005), Michael Peters y Tina Besley (2006), y otros, lo que ha provocado que la corriente principal de la pedagogía crítica haya empezado a perder su enfoque determinista sobre las tecnologías. Según Knox, «este es el significado del enfoque de los estudios culturales: traer otras perspectivas disciplinarias para influir en la educación que estén menos motivadas por agendas de mejora, y estén más preocupadas por la comprensión de cómo la vida social es construida y vivida» (Knox, 2015, p. 1). En un contexto similar, Peter McLaren escribió recientemente:

No creo que esta cuestión [de la relación entre las tecnologías de la información y la educación crítica] haya sido suficientemente abordada por los educadores críticos. Creo en que con una imaginación focalizada y el coraje de suspender, al menos temporalmente, nuestra fe en todo lo que asumimos de forma clara como un hecho inmutable, podemos llegar a ver cómo vemos, podemos llegar a entender cómo entendemos, podemos llegar a experimentar cómo experimentamos. Podemos llegar a darnos cuenta de que nuestras experiencias no son transparentes, no son evidentes, y que son, de hecho, los efectos de una constelación de relaciones económicas, políticas y sociales (McLaren y Jandrić, 2015, p. 202).

Durante las últimas décadas, los fantasmas tecno-deterministas de la Escuela de Frankfurt primero se han transformado en cyborgs de Donna Haraway (seres hechos de partes de máquina y de seres humanos) (1985 [1991]), a continuación, se diseminaron en la cognisfera de Katherine Hayles («la idea de que el mundo físico es fundamentalmente computacional») (2006), evolucionando finalmente en la noción el Antropoceno de McKenzie Wark (una nueva fase geológica, donde los seres humanos están dialécticamente interrelacionados con el planeta) (2015). En la contemporánea Sociedad-red, la pedagogía crítica se reúne y se funde con las culturas digitales. Esta poderosa mezcla acepta la diversidad y la complejidad de la vida humana en entornos digitales, y mantiene firmemente la tradición de lucha por la acción

humana, la emancipación y la libertad. El reto tecnológico de la pedagogía crítica es digital —pero también biológica, química y física—. Irónicamente, Wark desarrolla la noción de «frente de liberación del carbono» (2015), el mayor desafío de la existencia humana en este planeta que pronto podría convertirse en el encadenamiento de moléculas de óxido de carbono liberadas de su albedrío atmosférico con el fin de evitar el calentamiento global. En el Antropoceno, la pedagogía crítica ha salido de los límites de las ciencias sociales y las humanidades, y se ha convertido en una verdadera empresa transdisciplinaria (Jandrić, 2016). En esta línea, la pedagogía crítica ha tomado muchos caminos, y siguen siendo tan peligrosos como en el pasado: Paulo Freire fue encarcelado por «elementos subversivos en su enseñanza» (Freire Institute, 2015), Peter McLaren fue colocado en el puesto n.º1 de la lista de los «Dirty Thirty», la lista negra de los educadores progresistas creada por Andrew Jones (Fassbinder, 2006), Julien Assange permanece en asilo político durante años en la embajada ecuatoriana de Londres (Gobierno de Ecuador, 2012), y Aaron Swartz murió por compartir conocimiento con los oprimidos (The Aaron Swartz Collection, 2015).

En todas las encarnaciones históricas, el arma principal de la pedagogía crítica ha sido siempre la profunda crítica social y la praxis emancipatoria. En tiempos de Paulo Freire, esto implicaba codificaciones y decodificaciones de la realidad social incrustadas en la lectura de la palabra y la lectura del mundo (Freire, 1970). Hoy día, sin embargo, la lectura de la palabra se ha convertido en la lectura de imágenes, en la lectura de los videos, en la lectura de programas de ordenador, en la lectura por el usuario de la letra pequeña en los acuerdos de una página web, y en la lectura de las relaciones entre nuestras existencias digitales y las corporales. Con el advenimiento de la tecnología de la información, en general, los principios normativos de la pedagogía crítica se han mantenido igual. Sin embargo, son las nuevas culturas digitales las que requieren nuevas estrategias para el compromiso crítico. Las tecnologías digitales contemporáneas están lejos de ser herramientas neutrales para la comunicación. Junto con los actores humanos, las tecnologías co-crean nuestras vidas sociales y materiales, y proporcionan un espacio muy necesario para la acción. En palabras de Henry Giroux, «no es suficiente para leer críticamente la cultura. No es suficiente decir: Sabemos cómo leer los medios de comunicación digitales. La gente tiene la capacidad de leer los medios digitales, seguramente, pero también tienen que ser capaces de producir los medios digitales» (Giroux y Jandrić, 2015). En la era de las redes digitales, el mensaje de la pedagogía crítica es tan importante como siempre y, al igual que en los tiempos de Paulo Freire, la primera y la estrategia más importante es el desarrollo de la alfabetización digital.

Necesidad de una alfabetización crítica digital como contrapoder educativo en la sociedad red

Ya se ha reseñado que nuestra contemporaneidad permanece bajo el signo de la *Sociedad-red*, concepto que facilita una comprensión de las relaciones sociocomunicativas y educativas que se promocionan en y desde la actualidad. Manuel Castells desarrolla (2002) el término como una sociedad cuya estructura (social) está elaborada a través y a partir de las redes de información vinculadas a Internet. Sin embargo, no se trata de señalar a Internet como mero instrumento tecnológico, sino que ésta se erige como el medio de comunicación que articula esencialmente la forma organizativa de nuestras sociedades: de nuestras vidas sociales y de nuestras formas de relación, trabajo y comunicación. Formas de comunicación que también suponen una base muy importante del ejercicio del poder en nuestra actualidad. Se puede afirmar como anuncia el autor que «el poder en la sociedad red es el poder de la comunicación» (Castells, 2009, p. 85).

Así está tejido nuestro momento histórico: relaciones de poder que hoy están basadas en la capacidad para modelar las mentes, fabricando significados a través de narrativas digitales. Discursos que ponen en evidencia el grave peso político que mantiene la cultura digital en la gestión del poder. Una cultura que sin duda debiera ser atendida desde una perspectiva pedagógica crítica y a través de dinámicas educomunicativas, lo cual procurará una alfabetización mediática y crítica.

Por otro lado, en terminología de Fredric Jameson, nuestra sociocultura vigente sigue siendo pura visualización de la lógica cultural del neoliberalismo imperante y globalizador. Una sociocultura que tiende a un modelo transmisivo de información practicante de un ejercicio del poder unidireccional (es obvio que las corporaciones mediáticas no participan de enfoques muy democráticos en sus praxis), oligárquico (un número reducido de macroempresas son las dueñas de la gestión de la información a nivel mundial) y que se desarrolla bajo el hipócrita y paradójico grito del *laissez faire* (cuando en realidad se tendría que decir *el ganador se lleva todo*). Ante este panorama, las posibilidades de acción crítica transformadora y de contrapoder, es decir, de lucha en el desenmascaramiento del poder, pasan por acometer relaciones comunicativas que partan del carácter local y trasciendan a lo inter-local. Una relación directa entre nodos promovida desde la interconexión y por un activismo que fomenta la interdependencia: «los proyectos alternativos y los valores que plantean los actores sociales para reprogramar la sociedad también deben pasar por las redes de comunicación a fin de transformar la conciencia y las opiniones de la gente para desafiar a los poderes existentes» (Castells, 2009, p. 85).

Por lo tanto, apremia así la necesidad de comprender y transformar un mundo que se ha vuelto más complejo, enrevesado y ecléctico desde un enfoque mediático, de fronteras identitarias difusas, de veloz evolución intrageneracional y del vertiginoso avance tecnológico (y todo sustentado por la estructura neoliberal). Este nuevo (tecno)tejido sociocultural hace que *lectura de la palabra y la lectura del mundo, para su comprensión y transformación*, requiera de una expansión y revisión del concepto de alfabetismo. No sólo se trata de comprender, sino de crear las nuevas posibilidades de cambio y transformación.

Sólo formando a la ciudadanía a través de un proceso participativo y plural de alfabetización se consigue una toma de conciencia de la realidad y, por extensión, un ejercicio de crítica. Subrayamos que la alfabetización supone un acto pedagógico en esencia. Ernani M. Fiori en relación al pensamiento de Paulo Freire apunta a que la alfabetización, en consecuencia, implica toda la pedagogía: aprender a leer y también aprender a decir su palabra, una palabra humana que se le supone creadora (Freire, 1970). Hoy la alfabetización implica una acción expandida, un conocimiento multimedia y digital, que nos permita reivindicar las voces particulares de cada ciudadano y ciudadana. La alfabetización (digital) facilita el ejercicio crítico de la ciudadanía ante el marco socioeconómico dominante, convirtiéndose igualmente en un ejercicio de activismo que debería sobreponerse al peligroso carácter instrumentalista que se quiere hacer del propio concepto de alfabetismo digital. En este sentido apunta Gutiérrez Martín:

¿Qué papel le *corresponde* a la alfabetización digital y a la educación en general ante este panorama? [panorama neoliberal] En principio cabe pensar que la alfabetización como derecho de toda persona va a ser uno de esos servicios públicos que corresponden al papel subsidiario de los Estados. La alfabetización múltiple, que comprenda no sólo la competencia comunicativa con diversos lenguajes y medios, sino la preparación básica de todos para la vida en su doble faceta de individual y social, no parece en principio rentable, o no más rentable que la formación de individuos y grupos en los saberes específicos de la sociedad de la información. La alfabetización múltiple, necesariamente crítica con los planteamientos neoliberales, puede quedar como algo residual a cargo de algunas organizaciones o Estados, mientras se exige a los sistemas de educación formal una alfabetización más instrumental relacionada sobre todo con el manejo de la información y el ordenador (Gutiérrez, 2003, p. 18).

La alfabetización mediática, por tanto, no debe funcionar como sinónimo de esa formación instrumental que se promueve desde de la lógica cultural imperante. Es decir, una formación esencialmente basada en el conocimiento especializado del uso de herramientas o software (privativos en muchos de los casos); o basada en el manejo aventajado de la última novedad en servicios de redes sociales en Internet; o basada en la adquisición de tal o cual (nueva) tecnología (usualmente de altísima gama pagada a precio de oro). Por el contrario, una alfabetización mediática debiera estar caracterizada por mantener una profunda e incisiva actitud crítica de tales herramientas, y por el conocimiento de su naturaleza privativa o no (y lo que significa el uso de ese software privativo o por el contrario, el software libre); caracterizada por el conocimiento especializado de tales herramientas o software, pero que su uso se ubique bajo la perspectiva de transformación del mundo y se cuestione la medida en que favorecen la emancipación del ser humano; una alfabetización —que es política—, basada en el ejercicio de contrapoder, de desenmascaramiento del poder, en el manejo de mecanismos de subversión del control que ejercen los servicios de redes sociales en Internet; finalmente, una alfabetización que promueva la concienciación sobre la imposibilidad de

neutralidad de la tecnología. Tecnología que debiera ser adquirida y usada bajo parámetros de sostenibilidad y crítica. Asimismo, una alfabetización mediática debe promover un pensamiento divergente: fomentando pensamiento crítico a la par que el pensamiento (inter)creativo. No existe nunca alfabetización sin creatividad. Además de leer el mundo, debemos con urgencia crear otros mundos.

Desde la práctica: casuística vinculada a una pedagogía crítica digital

Para procurar siempre un aprendizaje desde la práctica, es muy oportuno señalar algunos casos que nos sirvan de ilustración e inspiración de modos digitales educativos críticos. Modos y contextos que abogan por diferentes estructuras educomunicacionales para una construcción del conocimiento desde un punto de vista abierto, crítico y libre, desarrollando en consecuencia espacios para una alfabetización igualmente crítica:

Wikiversity [https://www.wikiversity.org]

Wikiversity/Wikiversidad es una comunidad de voluntarios dedicados al desarrollo de los recursos de aprendizaje, y la vinculación de los recursos de Internet existentes, con el propósito de aprendizaje en colaboración libre y sin restricciones (Wikilibros, 2016). La *Wikiversidad* se basa en software Wiki, el cual puede ser editado libremente y accesible por cualquier persona, creando así un *Wikiworld* —la comunidad mundial de contribuyentes a páginas wiki—. El modelo de aprendizaje de *Wikiworld* es wikilearning y, de acuerdo con Suoranta y Vaden, es un concepto normativo abierto. Contiene un mensaje ideológico y político: se destaca el conocimiento de las personas (a veces referido a un concepto controvertido de la sabiduría de las multitudes) y promueve un mundo en el que la producción de conocimiento se ha hecho igual entre las personas de diferentes naciones, prevaleciendo la democracia (Suoranta y Vaden, 2015).

Wikiversidad es un campo de batalla ideológico, que pone a prueba las relaciones de poder inherentes en los modelos tradicionales de educación. No está regulado por los estados-nación o reguladores internacionales, y no produce calificaciones tradicionales, tales como títulos o diplomas. Todo el mundo puede contribuir a la *Wikiversidad*, por lo que la información ofrecida no está acreditada y/o confirmada. Los wikiversitarios, por lo tanto, necesitan de una evaluación crítica de todos los contenidos. Este modelo se opone directamente a modelos de transmisión *arriba-hacia-abajo* de la educación o la educación bancaria de Freire (Freire, 1993), donde el conocimiento es pre-envasado y se inculca en los estudiantes. El acto mismo de contribuir a la *Wikiversidad* implica una fuerte conciencia

crítica acerca de la naturaleza de la información, y las relaciones de poder imbuidas de información.

Biblioteca Pública: Memoria del Mundo [https://www.memoryoftheworld.org]

The Public Library Project (*El Proyecto Biblioteca Pública*) (Memory of the World, 2016a) problematiza la privatización del conocimiento y la cultura desarrolladas a través de la aplicación de leyes de derechos de autor tradicionales en el entorno digital. El concepto de derechos de autor surgió en la época de la imprenta como un compromiso entre los derechos del trabajo intelectual y de los negocios de edición de libros. Sin embargo, en la era de la edición digital, los derechos de autor han ido desarrollando cada vez más disfunciones —sobre todo en el campo de la publicación académica—. Académicos de todo el mundo investigan y escriben libros y artículos a costa de sus instituciones, muchas de las cuales son financiados con fondos públicos.

Después de la publicación de un trabajo, las instituciones académicas de todo el mundo pagan cuotas costosas a las editoriales corporativas para acceder al contenido. Mientras que el costo de producción de contenidos digitales es mucho menor que el costo de producción de libros físicos y revistas, en las últimas décadas, el precio del acceso a las publicaciones académicas se ha disparado. De esta manera, las grandes empresas mercantilizan y privatizan el conocimiento y la educación que ya ha sido pagada por el público, creando profundas desigualdades entre los ricos y los pobres.

El Proyecto de la Biblioteca Pública trabaja en contra de estas tendencias en tres niveles interconectados. A nivel técnico, se fomenta el desarrollo de software y hardware para la digitalización y el intercambio de libros. A nivel de contenidos, produce y mantiene varias bibliotecas de colecciones digitales en línea. En el nivel de compromiso con la comunidad, organiza presentaciones públicas, charlas y exposiciones sobre temas de actualidad en la publicación (Medak, 2015). El lema del proyecto de Biblioteca Pública es: «Con los libros listos para ser compartidos, meticulosamente catalogados, todo el mundo es un bibliotecario. Cuando todo el mundo es bibliotecario, la biblioteca está en todas partes.» (Memory of the World, 2016b).

El Proyecto de la Biblioteca Pública ofrece oportunidades para el acceso al conocimiento a todos los usuarios de Internet. De esta manera, funciona contra-hegemónicamente ante la dominación del capital empresarial en la publicación (académica), y por extensión, funciona como un requisito esencial previo para la emancipación a través del aprendizaje y la educación. Ciertamente, el Proyecto Biblioteca Pública es una parte de un movimiento global más amplio, basado entre otras influencias, en el trabajo seminal de Aaron Swartz (Mars y Medak, en prensa, 2016). Este movimiento se compone de varios proyectos como la

Biblioteca Génesis, Aaaaarg.org, UbuWeb, y otros, los cuales utilizan la tecnología para permitir el libre acceso a las publicaciones digitales. Sin embargo, con su enfoque específico para la toma de conciencia y divulgación, el Proyecto Biblioteca Pública no se limita a ofrecer sistemas para la difusión del conocimiento, sino, más importante aún, desarrolla la conciencia crítica pública sobre cuestiones relativas al acceso al conocimiento en la era digital.

Youcoop [http://www.youcoop.org]

La iniciativa Youcoop parte como colaboratorio de investigación y desarrollo en Internet del colectivo Platoniq. Un colectivo internacional que trabaja desde hace el año 2001 en proyectos orientados a la producción cultural en clave copyleft, donde el trabajo en red y p2p es la herramienta (e inspiración) para el desarrollo y la innovación social.

El colaboratorio Youcoop surge como fruto de su trabajo y experiencia en el proyecto Banco Común de Conocimientos (BCC) (http://www.bancocomun.org/), un proyecto que nació en 2006 siendo un laboratorio donde se experimenta con la educación recíproca peer to peer, de persona a persona, donde se potencia la compartición de conocimiento y éste es entendido como un bien común. Inspirado en la acción de intercambio de conocimiento y cultura propia de las redes sociales, el software libre y la programación P2P. Ubicado en el movimiento global llamado *Open Knowledge*, el cual procura dinámicas y estrategias colectivas de educación mutua:

En líneas generales, los contenidos apuestan por alternativas que aplican el funcionamiento de las redes y el P2P en contextos educativos, económicos o de innovación social. Platoniq, a través de YOUCOOP, facilita procesos de cooperación e innovación social distribuida por medio de dinámicas, metodologías y workshops para introducir cambios culturales en organizaciones como ONGs, instituciones, cooperativas o empresas sociales (Platoniq, s.f. ¶ 1).

Cabe señalar algunos proyectos destacados y enmarcados dentro de esta plataforma:

Ideiazoka. El mercado de las ideas que rebotan (Mondragón. España).; un espacio de intercambio y participación pública entre empresas, cooperativas, estudiantes, investigadores y ciudadanos en general, donde pudieron entrar en contacto y generar nuevas posibilidades de demandas y ofertas.

Urbanlabs09 (Barcelona. España). Dentro de las jornadas sobre Tecnociudadanía y Socioinnovación organizadas por el Citilab-Cornellá se generó un espacio de convergencia interdisciplinar y transferencia recíproca de conocimiento para la generación de proyectos tecnociudadanos que fueran llevados a la práctica.

*Banco Común de Conocimiento (*BCC) en el Instituto de Enseñanza Secundaria Antonio Domínguez Ortiz (Sevilla. España). Un BCC llevado a cabo dentro del contexto del simposio sobre Educación Expandida organizado en 2009 por Zemos98. El IES Antonio Domínguez Ortiz es un centro ubicado en el barrio de las 3000 viviendas, un distrito condicionado por factores sociales, económicos y culturales necesitados de modelos y prácticas educativas que eviten los riesgos de la desescolarización y la exclusión social (Platoniq, s.f.).

La actividad desarrollada por Platoniq y su vinculación directa con los modos y filosofía del movimiento del Software Libre y por la cultura libre les ubica de manera inexcusable en el espacio del trabajo crítico por la apertura de la pedagogía y la educación. Un ejercicio crítico con los tiempos y espacios digitales que están reorganizando, gestionando y produciendo la acción biopolítica que articula nuestra vida social y cultural.

Reflexiones finales, esperanzas renovadas

No somos optimistas con que el futuro vaya a ser muy hospitalario con la pedagogía crítica. Las tendencias económicas y demográficas a largo plazo parecen asegurar que la migración masiva, el movimiento de refugiados que huyen de la guerra y el estancamiento y colapso económico son poco probables de que cesen en las próximas décadas. Pero tenemos la esperanza de que la pedagogía crítica pueda enraizarse de una manera más firme en las comunidades donde los grupos marginados están luchando para construir un futuro más sostenible para ellos y sus familias.

A medida que los perjudicados y recientemente precarios miembros de clase trabajadora y la fracturada clase media buscan una recuperación, las burocracias estatales en todo el mundo van a reorganizarse militarmente si es necesario para contener los esfuerzos de las mayorías populares que resisten la explotación de su fuerza de trabajo. Es muy probable que el estado haga uso excesivo de la fuerza contra cualquier oposición organizada al bloque hegemónico imperante. Debemos luchar contra esta militarización y advertir a la ciudadanía del fascismo creciente que seguramente lo va a acompañar.

Por esta razón, creemos que es fundamental crear espacios para el desarrollo de contraargumentaciones no sólo para refutar los paradigmas occidentales dominantes del progreso y las condiciones subalternalizadoras de colonialidad, sino para buscar una sociedad económicamente viable, donde las necesidades humanas, y no el consumo sin fin, sea el tema central. Hoy, tales espacios implican lógicamente a los contextos digitales. La pedagogía crítica aquí se concibe como un movimiento transnacional, que no se limita a las escuelas, sino a todos los espacios donde el diálogo y el debate pueden ocurrir en el futuro de los comunes globales. En consecuencia, la pedagogía crítica trata de desarrollar diálogos entre los administradores, maestros, activistas, líderes religiosos y espirituales y los trabajadores

culturales comprometidos con la justicia social. Tales diálogos abordarán temas que abarcan cuestiones actuales en torno a la inmigración, la guerra, el terrorismo, las alternativas al capitalismo, la alfabetización de los medios críticos, la colonialidad del poder, liderazgo educativo, los estudios sobre discapacidad, los estudios LGBTQIA[2], la pedagogía crítica, la teoría crítica de la raza, la educación indígena, la descolonización de la pedagogía, la ecopedagogía, el canal escuela-cárcel y otras cuestiones importantes.

La pedagogía crítica quiere crear estrategias que investigan lo que se considera que es el orden «natural» de las cosas, un orden que se mantiene a través de la violencia estructural generalizada vinculada a las divisiones raciales y de género del trabajo. Tales intervenciones requieren nuevas relaciones sociales que se establezcan en las escuelas, en los lugares de trabajo y en la comunidad.

El objetivo de la pedagogía crítica no es fundamentalmente académico, es decir, desarrollar una base teórica o filosófica impoluta para la reforma educativa desde arriba. Si bien creemos que es importante aprender formas de refutación de las narrativas dominantes de la historia —que no sólo enmascaran los complejos mecanismos políticos, económicos y culturales responsables de la supresión de las diferencias basadas en las divisiones étnicas, raciales, de género y de clase, sino que, en realidad, se reproducen estos mismos mecanismos de opresión estructural—, también sentimos que es igualmente importante desarrollar cuadros de activistas que trabajen y luchen desde una filosofía de la praxis junto a los grupos subalternos. Las pedagogías y metodologías cultural y espiritualmente sensibles que informan sobre nuestro trabajo, hablan desde la convicción de que los conocimientos y la experiencia de los miembros más débiles y vulnerables de la comunidad mundial constituyen la base para una transformación radical de nuestra sociedad (McLaren y Soohoo, en imprenta).

Hoy día la transformación radical de esta sociedad implica de manera ineludible acometer la transformación del paradigma que domina el entorno digital, un entorno que se ha filtrado e infiltrado en toda actividad social, un entorno que se ha posicionando en el centro del tablero de las relaciones culturales y sociales a escala mundial. El trabajo inmaterial, es decir, aquel relacionado con el conocimiento y sus cauces vigentes, hoy día digitales, ha reorganizado toda fuerza de trabajo y vínculos socioeconómicos, ha desbordado sus límites, «no sólo produce bienes materiales, sino relaciones reales y formas de vida» (Hardt y Negri, 2004, p. 124). Esta producción biopolítica en la actualidad se mueve por cauces que están controlados por prácticas neoliberales. El grado de necesidad para favorecer dinámicas, políticas y estrategias contrahegemónicas podría ser catalogado como de emergencia. La alfabetización digital, el activismo educativo y la necesidad de una práctica pedagógica crítica que revierta (y subvierta) las acciones hegemónicas urgen, se necesitan, y necesitamos construirlas. Decíamos que no somos optimistas con que el futuro vaya a ser muy hospitalario con la pedagogía crítica. Pero sí somos optimistas con la democracia y estamos esperanzados con quienes la practican.

Referencias bibliográficas

CASTELLS, M. (2001). *The Internet galaxy: reflections on the Internet, business, and society*. Oxford: Oxford University Press.

— (2002). *Internet y Sociedad Red.* Recuperado de: http://www.uoc.edu/web/cat/articles/castells/castellsmain2.html

— (2009): *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

DAHLBERG, L (2004). Internet Research Tracings: Towards Non-Reductionist Methodology. *Journal of Computer Mediated Communication*, 9(3).

FASSBINDER, S. D. (2006). The «Dirty Thirty's» Peter McLaren Reflects on the Crisis of Academic Freedom. *MRZine*, 6 April. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 desde http://mrzine.monthlyreview.org/2006/fassbinder060406.html.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE INSTITUTE (2015). *Paulo Freire Biography.* Recuperado el 3 de noviembre de 2015 desde: http://www.freire.org/paulo-freire/paulo-freire-biography/.

GIROUX, H. A. (2005). *Border crossings*. Second Edition. New York: Routledge.

— (2011). *Zombie politics and culture in the age of casino capitalism*. New York: Peter Lang.

GIROUX, H. & JANDRIć, P. (2015). Pedagogy of the Precariat: critical pedagogy in and for the age of the digital media. *Counterpunch*, Weekend Edition June 12-14.

GOBIERNO DE ECUADOR. MINISTERIO DE RREE Y MOVILIDAD HUMANA (2012). *Statement of the Government of the Republic of Ecuador on the asylum request of Julian Assange*. Recuperado el 10 de enero de 2016 desde http://www.cancilleria.gob.ec/statement-of-the-government-of-the-republic-of-ecuador-on-the-asylum-request-of-julian-assange/

GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona. Gedisa.

HARAWAY, D. (1985[1991]). A Cyborg Manifesto. In D. Haraway, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 149-181.

HARDT, M. y NEGRI, A. (2004). *Multitud*. Madrid: Debate.

HAYLES, N. K. (2006). Unfinished work from cyborg to cognisphere. *Theory, Culture & Society,* 23(7-8), 159-166.

ILLICH, I. (1971). *Deschooling society*. London: Marion Boyars.

— (1973). *Tools for Conviviality*. London: Marion Boyars.

KAHN, R., & KELLNER, D. (2007). Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education*, 5(4), 431-448.

KNOX, J. (2015). Critical Education and Digital Cultures. En M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer

JANDRIć, P. (forthcoming, 2016). The methodological challenge of networked learning: (post)disciplinarity and critical emancipation. In S. Bayne, M. de Laat, T. Ryberg & C. Sinclair (Eds.). *Book of selected papers from the Networked Learning 2014 conference*. New York: Springer.

— (2010). Wikipedia and education: anarchist perspectives and virtual practices. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 8(2), 48-73.

MARCUSE, H. (1968). *Negations: Essays in Critical Theory*. London: Penguin.

MARS, M. & MEDAK, T. (En prensa, 2016). The System of a Takedown: Control and De-commodification in the Circuits of Academic Publishing. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

MCLAREN, P. & JANDRIć, P. (2015). Revolutionary critical pedagogy is made by walking – in a world where many worlds coexist. In P. McLaren, *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution.* New York: Peter Lang, 255-298.

MCLAREN, P. (2015). *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. New York: Peter Lang.

MCLAREN, P. and SOOHOO, S. (En prensa). Introduction. *The Radical Imagine. Nation*.

MEDAK, T. (2015). All Forms of Shadow Knowledge Exist in the Fault Lines of Officially Sanctioned Knowledge. Balcan Contemporary, 18 December. Recuperado el 24 de abril de 2018 desde: https://archive.li/4g9h8.

MEMORY OF THE WORLD (2016a). Home. Recuperado el 7 de enero de 2016 desde: https://www.memoryoftheworld.org/.

— (2016b). Librarian: End-to-end catalog. Recuperado el 7 de enero de 2016 desde: https://www.memoryoftheworld.org/blog/2012/11/26/end-to-end-catalog-2/.

PETERS, M. A., and BESLEY, T. (2006), *Building Knowledge Cultures.* Lanham, MA: Rowman & Littlefield.

PLATONIQ, (s.f.). Youcoop. Recuperado el 7 de enero de 2016 desde: http://www.youcoop.org

SUORANTA, J., & VADEN, T. (2015). Wikilearning. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapore: Springer.

THE AARON SWARTZ COLLECTION (2015). About. Recuperado el 3 de noviembre de 2015 desde: https://archive.org/details/aaronsw&tab=about.

VAN DIJK, J. (1999). *The network society: Social aspects of new media*. Thousand Oaks, CA: Sage.

WARK, M. (2015). *Molecular Red: Theory for the Anthropocene*. London, New York: Verso.

WIKIVERSITY (2016). Wikiversity: Main Page. Recuperado el 7 de enero de 2016 desde: https://www.wikiversity.org/

Educación hacker: una pedagogía crítica (inter)creativa para los comunes del conocimiento

CARLOS ESCAÑO

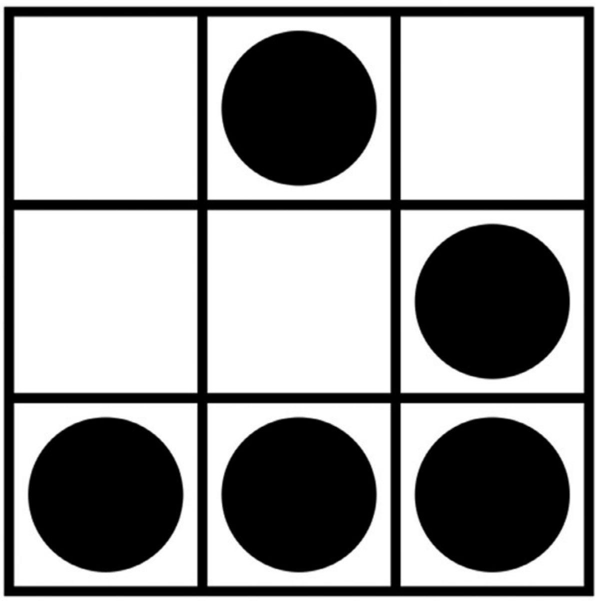


Imagen.
Glider, emblema hacker

hacker: n.

[originally, someone who makes furniture with an axe]

1. A person who enjoys exploring the details of programmable systems and how to stretch their capabilities, as opposed to most users, who prefer to learn only the minimum necessary. RFC1392, the Internet Users' Glossary, usefully amplifies this as: A person who delights in having an intimate understanding of the internal workings of a system, computers and computer networks in particular.

2. One who programs enthusiastically (even obsessively) or who enjoys programming rather than just theorizing about programming.

3. A person capable of appreciating hack value.

4. A person who is good at programming quickly.

5. An expert at a particular program, or one who frequently does work using it or on it; as in «a Unix hacker». (Definitions 1 through 5 are correlated, and people who fit them congregate.)

6. An expert or enthusiast of any kind. One might be an astronomy hacker, for example.

7. One who enjoys the intellectual challenge of creatively overcoming or circumventing limitations.

8. [deprecated] A malicious meddler who tries to discover sensitive information by poking around. Hence password hacker, network hacker. The correct term for this sense is cracker.

Término HACKER. Jargon File.

Introducción: **shutdown -r now** ***educación***

El diccionario del argot *hacker*, el denominado *Jargon file*, compilado de manera colectiva en la Red, define a los *hackers* como personas que se dedican a «programar de forma entusiasta» y creen que «poner en común la información constituye un extraordinario bien, y que además para ellos es un deber de naturaleza ética compartir su competencia y pericia elaborando software gratuito y facilitando el acceso a la información y a los recursos de computación siempre que ello sea posible» (Himanen, 2004, p. 5).

Así recoge Pekka Himanen el sentido del concepto *hacker* en su libro «Ética Hacker y el espíritu de la era de la Información». El autor, apoyándose de nuevo en el *Jargon file*, se hace eco de la idea de *hacker* como una concepción que trasciende de la esfera meramente informática; es decir, entender al *hacker* como un entusiasta o un experto de cualquier tipo: el término en cuestión designa una relación siempre apasionada con un trabajo o profesión (Himanen, 2004). Esta definición hace que se piense en que puedan existir no sólo *hackers* en el ámbito de la computación, sino en un largo etcétera de muchas otras profesiones: *hackers* periodistas, *hackers* arquitectos, *hackers* médicos, *hackers* artistas... o *hackers* docentes.

Si existe una ética *hacker*, puede existir una *educación hacker*. «Pasión por la educación» sería su mejor definición. Las presentes letras plasman una reflexión sobre el concepto en cuestión, *Educación hacker,* dando lugar a una breve radiografía del mismo. Se pueden deducir diferentes características definitorias del término, las cuales de manera paralela se

vinculan a nociones relacionadas con la educomunicación sirviendo de conceptos constructores y articuladores de un posible discurso pedagógico.

Intentar despejar dudas sobre lo que podría ser una *Educación hacker* implica en cierto sentido un ejercicio de reinicio de la idea de educación, algo así como intentar aplicar el comando *shutdown -r now* a las bases educativas, una metáfora informática que encaja con el origen del término que preside estas letras.

Pedagogía crítica como base educativa

Eric J. Weiner escribe un interesante y recomendable texto sobre la pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. Un texto que ayuda a sustantivar la actitud del pedagogo crítico. Weiner señala que «la construcción de un nuevo imaginario crítico tiene que ver con el rechazo de los imperativos del realismo. Y esto no es lo mismo que entregarse a la fantasía» (2008, p. 89). El sentido de la pedagogía crítica, desde sus inicios, está vinculado al carácter emancipador de la educación para con el ser humano, lo cual no significa abandonarse a una actitud ingenua, fantasiosa, desvinculada de la realidad, que procura la crítica anti-sistema de manera gratuita, o erigirse en postulante de quimeras político-educativas. La pedagogía crítica no trata de ninguna de estas cuestiones. Retomando a Weiner, la construcción de un imaginario crítico se posiciona en el rechazo del imperativo del realismo o en una *reescritura* de las categorías de lo real; esto se traduce, por un lado, en cuestionar los propios cimientos epistemológicos en los que descansan los supuestos sociopolíticos hegemónicos y, por otro lado, desarrollar nuevas categorías desde las que implementar alternativas de modelos teóricos de pensamiento y acción; es decir, reescribir y renovar nuestras imaginaciones epistemológicas (Weiner, 2008). La educación crítica, para considerarse como tal, pasa por ser una pedagogía creativa que se convierte en pedagogía de una palabra performativa y renovadora, pero también en pedagogía de acción.

No es de extrañar que para potenciar esta idea en nuestros contextos más actuales se deba retornar la mirada hacia Paulo Freire, uno de los promotores de la pedagogía crítica. Freire denuncia claramente que enseñar no es transferir conocimiento, sino que la educación debe centrarse en la creación de posibilidades de producción de ese conocimiento (Freire, 1999). La acción *hacker* del conocimiento siempre implica un ejercicio de construcción cognitiva: no es reproducción de un modelo ya existente, no es transmisión de información. Un educación (crítica y hacker) se caracteriza, en consecuencia, por la construcción de la realidad, no por la reproducción de la misma. Para ello la educación debe asumir su papel procurando un acercamiento crítico al contexto y su reinvención a través de vías creativas para la optimización social.

Creatividad como motor educacional (un acercamiento político-social)

Sir Ken Robinson (2006) en su celebérrima conferencia sobre cómo las escuelas asesinan la creatividad, desarrollada en el TED 2006, planteaba que la institución escolar siempre ha estado basada en una escala de saberes en la que las artes permanecen en el sótano de la relevancia académica y en la cúspide habitan las matemáticas y las lenguas. Esto responde a una concepción utilitarista de la educación, la cual establece una férrea jerarquía de saberes[3] en la que los que permanecen en la cúspide son los saberes esencialmente «válidos» para el desarrollo de la productividad y el crecimiento económico. Son saberes de áreas que de manera muy simbólica han sido declarados instrumentales: aunque vendidos como instrumentos para los demás saberes, son realmente instrumentos para los poderes sistémicos. ¿Acaso las artes o las ciencias sociales no serían propuestas instrumentales o plataformas vehiculares de otros saberes? De manera evidente, y bajo esa perspectiva instrumental con la muchos sistemas educativos la abordan, la respuesta es sencillamente no. Puesto que la referencia a esa instrumentalidad se convierte en utilitarismo. Aquellos saberes que pueden favorecer la concentración de una buena dosis de pensamiento divergente —es decir, una apuesta por la criticidad y la creatividad— no son bienvenidos en las estrategias del capitalismo del conocimiento. El fomento de un pensamiento que difiera, que cuestione y que someta a crisis lo establecido no es conveniente desde un punto de vista que abogue por el mantenimiento de la estructura hegemónica. Y se hace necesario apuntar que con ello no se afirma que esos saberes catalogados ahora como instrumentales no pudieran favorecer un pensamiento divergente. Pero el enfoque con el que se abordan en la actualidad reduce su potencial y diluye las posibilidades de criticidad.

Esta concepción se ha acomodado como paradigma educativo en nuestra sociedad, utilizando la terminología de Martín Barbero (2009), se puede calificar de *saberes hegemónicos*. Y, en este sentido, si existen saberes hegemónicos, se podría deducir que habitan saberes a la sombra, saberes hegemónicos que subyugan a los otros saberes, que en consecuencia podrían ser catalogados como *esclavos*. Y entendamos *saberes esclavos* como aquellos que son gregarios de los hegemónicos y, en muchas ocasiones, su práctica está concebida como «entretenimiento» pedagógico. Tradicionalmente estos saberes esclavos (o de segunda división) son aquellos que están relacionados con las artes en general, sean plásticas, musicales, dramáticas o poéticas. Y con ello se empieza a explicar en gran medida la merma de la capacidad crítico-creativa de nuestra sociedad y, de resultas, una falta de interés para que precisamente se invierta la situación.

En estas letras no se está planteando que las artes sean las guardianas exclusivas de la práctica y la teoría creativas en el sistema educativo, puesto que la creatividad se desarrolla en todos los campos de la vida. Pero sí es cierto que con la inhibición de las capacidades artísticas se pierde un gran pilar para el desarrollo creativo, y como consecuencia, se pierde posibilidades de promocionar de una manera más óptima la figura del EMIREC (Cloutier,

2010). EMIREC o EME-REC (del francés Emetteur-Recepteur), modelo educomunicativo que se basa en la concepción de que el proceso comunicativo —el cual sustenta el educativo— implica la idea de un EMIsor-RECeptor como figura no reproductiva o receptora de mensajes, sino creadora. Todos somos EMIRECs en los procesos de comunicación y educación. No somos receptores o emisores, sino que en toda intersección comunicativa suceden ambas figuras simultáneas en un sólo sujeto (trascendiendo más allá del mercantilizado concepto de prosumidor). Hoy día en nuestros contextos digitalizados somos más que nunca agentes activos de todo proceso educomunicativo, implicando la activación de nuestras actitudes creativas. Cualquier estrategia de empoderamiento ciudadano pasa por facilitar la voz del otro. Para facilitar esa voz es necesario un modelo educativo que se centre en el educando, en la educada, y en su proceso, no como lo entiende la tradición relacionada con los modelos educativos exógenos que, en palabras del educomunicador Mario Kaplún, son modelos que se ubican fuera del destinatario, externos a él, que lo conciben como un objeto de una educación donde impera la transmisión de conocimiento y valores de generación a generación, donde la élite instruye a las masas ignorantes, donde se moldea conductas con objetivos preestablecidos (Kaplún, 1998). Para facilitar esa voz prójima hay que centrarse, por el contrario, en la concepción educando-educador que reseñara Paulo Freire. Es decir, esa idea tan básica —que no simple— que hace referencia a las personas educandas no como agentes pasivos del aprendizaje, ni como objeto final de un proceso de transmisión pedagógica (que a la postre, sirve para reforzar el sistema de reproducción de clones sociales), sino que se conviertan en sujetos activos y constructores del conocimiento, que sean capaces de deducir críticamente la información, pero igualmente, y de manera fundamental, estar capacitados y capacitadas para emitirla (educando-educador como EMIREC). En otras palabras, tener voz propia, ser un agente emisor y creativo. Sólo con la experiencia de la creación se completará la actitud crítica. Como se señalaba en el epígrafe anterior no existe actitud crítica si no es incorporando el carácter renovador y de reescritura. No existe siquiera actitud pedagógica cuando se desconecta de la acción personal, participativa y relacional. Prieto Castillo expone de manera esclarecedora:

Un intelectual que sólo habla lo dicho por otros, se queda a mitad de camino en su logro como educador, porque posterga su palabra a pesar de que la tiene, a pesar de sus experiencias, de su práctica, de su historia personal, de lo vivido en las relaciones con sus estudiantes y sus colegas.

Es todo eso lo que se deslegitima: la propia, la propia experiencia, la propia práctica, la propia historia, la propia vida (Castillo, 2010, p. 32).

Finalmente, la división jerárquica actual de saberes responde, qué duda cabe, a un modelo ideológico que en contexto cultural norte-occidental se vincula con la globalización, donde todo proceso y producto es, en terminología marxista, susceptible de ser enajenado, convirtiéndose esta estrategia en la base de la nueva economía. Soporte del sanctasanctórum neoliberal. Para ello es oportuno un control de los saberes y sus modelos educativos. Por esta

razón, las estrategias crítico-creativas no son bien encajadas en las instituciones educativas: como se adelantaba, las doctrinas utilitaristas propias del capitalismo del conocimiento no dan la bienvenida al pensamiento divergente, y ese particular pensamiento hegemónico neoliberal se contrapone, inevitablemente, a los postulados de la práctica de la pedagogía (divertente y) crítica, postulados que en última instancia procuran provocar corte en la línea continua del pensamiento único. Provocar un corte abrupto y seco (*hackear*), provocador de otros modos de pensar.

El sentido (del) común: intercreatividad y procomún

> (…) El común existe en un plano diferente respecto a lo privado y lo público, y es fundamentalmente autónomo de ambos.
>
> En el ámbito de la economía de la información y de la producción de conocimiento está completamente claro que la libertad del común es esencial para la producción. Como señalan a menudo los profesionales de internet y del software, el acceso al común en el entorno de red —conocimientos comunes, códigos comunes, circuitos de comunicación comunes— es esencial para la creatividad y el crecimiento. La privatización del conocimiento y del código mediante los derechos de propiedad intelectual, sostienen, frustra la producción de y la innovación destruyendo la libertad del común (Hardt y Negri, 2011, p. 287).

Michael Hardt y Antonio Negri, en su enriquecedor texto «Common Wealth. El proyecto de una revolución del común» recogen el sentimiento y la necesidad de apertura y libertad en los canales de información que hoy suponen la supremacía comunicativa, y que a su vez definen las relaciones sociales actuales: Internet se ha erigido como eje de una era, de un sociedad (sociedad-red) y ha redefinido nuestra relación con el conocimiento. Fruto de esa relación se ha puesto en valor el concepto de lo común en la construcción epistemológica y de los propios procesos cognoscitivos, en la manera en que (co)participamos y co-laboramos para su desarrollo.

Como se puede deducir de las cuestiones desarrolladas anteriormente, la creatividad y el ejercicio pedagógico crítico no tienen sentido (ni siquiera valor) si no están relacionados con la idea de participación en y para la sociedad. Participar y vivir para con el otro. Una idea básica, llena de pasión y de verdad. En este sentido, Roberto Aparici recoge las ilustrativas palabras de David Gauntlett:

> La gente quiere dejar su huella en el mundo;
>
> La gente quiere ser social, y (por tanto) la gente quiere conectarse;
>
> La creatividad se canaliza a través de herramientas que nos permiten hacer muchas cosas de manera individual y colectiva;
>
> Se da más valor de hacer cosas si podemos compartirlas con los demás;
>
> La colaboración con otras personas contribuye a la felicidad y el bienestar (Aparici, 2011, p. 9-10).

El valor de la acción colaborativa y coparticipativa es superlativo cuando la contextualizamos en los ámbitos educativos, cobrando sentido político, social y comunitario (Freire, 1990; Reig, 2012) No podemos olvidar que toda acción educativa es una construcción de la sociedad y, en consecuencia, esa construcción y articulación social repercutirá en el resto de la ciudadanía. La educación es la protectora de narrativas simbólicas y sociales múltiples: narrativas que se convierten en culturas y en historias, pilares de nuestra sociedad. Narrativas culturales que, de resultas, se erigen como procomún (bienes de provecho común) que debemos favorecer actuando de forma entusiasta con una participación intercreativa, la cual es creatividad vinculada a la *interdependencia* y a la *interactividad*, cuestión que no significa que dependa de contextos digitales, puesto que como Silva (2008) subraya, la *interactividad* es un concepto comunicacional y no informático. Es decir, entra en juego la bilateralidad comunicativa de la creatividad: *mi* creatividad depende de *tu* creatividad, y viceversa. De manera paralela, tales narrativas simbólico-culturales deben ser defendidas desde la esfera política (tanto la gubernamental como la más cotidiana) porque son propias y comunes a todos y a todas. Para ello debemos procurar que permanezcan abiertas y libres. Si desprotegemos la dimensión cultural para que sea controlada sólo por un sector social estaremos perdiendo nuestra voz como ciudadanos y ciudadanas. Así lo explican Smiers y Van Schijndel:

> Así se nos anula como ciudadanos; en algún sentido perdemos nuestra voz. Cada vez podemos participar menos en la producción de significado que proviene de la expresión artística; se espera que aguardemos pasivamente las decisiones que el «propietario» de las creaciones artísticas toma en nuestro nombre; y se nos incita a consumir pasivamente sus creaciones. De un modo u otro, la libre comunicación cultural se paraliza cuando a los ciudadanos y a los artistas se les niega la voz en gran parte de la comunicación cultural que se establece dentro de la sociedad. Así, el daño cultural que sufrimos es considerable. Ya no tenemos libertad de reinterpretar las obras y, con ello, crear nuevos significados. Y sin embargo, ésta es una condición previa para la existencia de una sociedad sana (Smiers y Van Schijndel, 2008, p. 28).

En las palabras de Smiers y Van Schijndel se percibe la gravedad por la situación contemporánea de la co-producción de significados y la importancia de la creación simbólica en común. Algo que califica en esencia la práctica hacker es la construcción colaborativa del conocimiento y la producción biopolítica del común, específicamente la generación de los comunes del conocimiento (y su desarrollo) en la cultura digital. Esta generación de común asume una nueva perspectiva por el significativo contexto en el que surge: Internet, desde finales de siglo pasado, es el campo de acción intercreativa y participativa por definición. A mediados de los 90 surgió un nuevo empuje por el estudio y preocupación de los comunes a partir de la emergencia del World Wide Web, y desde entonces se empezó a desarrollar un interés por esos nuevos comunes del conocimiento que se ubicaban en la parcela digital: artistas, activistas y académicos (Ostrom y Hess, 2007). La (inter)acción intercreativa es un principio de acción en (lo) común, la cual es procuradora de aquellos espacios e historias (pro)comunes. Es decir, no debemos entender *lo común* como un bien en sí, como nos advierten Laval y Dardot (2015), puesto que lo común no es un objeto al que deba tender la

voluntad, ya sea para poseerlo o para constituirlo, sino que se traduce en un principio político a partir del cual debemos construir comunes y hacer con ellos para preservarlos, extenderlos y conseguir que sobrevivan.

A modo de conclusión: hacia una educación hacker

Educación crítica, intercreatividad, acceso libre, construcción colaborativa del conocimiento, desarrollo en común, en lo común y en protección de los comunes... Todos son valores desarrollados en esta propuesta reflexiva y que caracterizan el concepto de *Educación hacker*. No tiene sentido una educación que no sea apasionada y mucho menos que no mantenga el espíritu freiriano de cambiar los paradigmas vigentes, de cambiar el mundo.

A modo de conclusión quiero apuntar el enlace de una propuesta audiovisual que navega entre los entresijos conceptuales del concepto sobre el que se ha reflexionado. *Educación Hacker*, un cortometraje en el que me he visto implicado en su realización y que participa de la consigna y parámetros del *cine sin cámara* (el cual propone realizar un discurso narrativo con material audiovisual abierto y/o libre y en el que el «autor» no filma sino que utiliza la filmación de otros autores, convirtiendo la obra en un espacio común de acción intercreativa), un ejemplo performativo que pretende utilizar la expresión creativa artística del audiovisual para promover un diálogo educativo más que pertinente. Esa era la premisa de las presentes letras, un diálogo que continúa abierto. Un diálogo que *reinicie* la idea de educación.

EDUCACIÓN HACKER: https://vimeo.com/67977365

Referencias bibliográficas

APARICI, R. (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

CLOUTIER, J. (2010). Historia de la comunicación. En Aparici, R. (coord.) *Conectados en el ciberespacio* (pp. 37-44) Madrid: UNED.

ESCAÑO, C. (2013). *Educación Hacker.* Recuperado de: https://vimeo.com/67977365

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona: Paidós.

— (1999). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.

HARDT, M. y NEGRI, A. (2011). *Common Wealth. El proyecto de una revolución del común.* Madrid: Akal.

HIMANEN, P. (2004). *La Ética Hacker y el espíritu de la era de la información*. Recuperado de: http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf

JARGON FILE. *Término Hacker*. Recuperado de: http://www.catb.org/jargon/html/H/hacker.html

LABAL, C. y DARDOT, P. (2015). *Común.* Barcelona: Gedisa.

MARTÍN-BARBERO, J. (2009). *Conferencia en el Simposio de Educación Expandida. Festival Internacional Zemos98 11 Edición.* Recuperado de: http://goo.gl/q5tAz

OSTROM, E. y HESS, C. (2007). *Understanding Knowledge as a Commons, from theory to practice*. London: MIT press.

PRIETO, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. En: APARICI, R. (Coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa. Pág. 27-40.

REIG, D. (2012). Educación social autónoma abierta. En Díaz, R. y Freire, J. (eds.) *Educación Expandida* (pp. 207-234). Sevilla: Asociación Cultural Comenzemos Empezemos.

ROBINSON, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es

SILVA, M. (2008). *Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona: Gedisa.

SMIERS, J. y SCHIJNDEL, M. (2008). *Imagine… no copyright*. Barcelona: Gedisa.

WEINER, E. (2008). La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. En: McLaren, P. y Kincheloe, J.L. (Eds.). *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 89-116). Barcelona: Grao.

Activismo y nuevas tecnologías: sinergias en la lucha política por la participación democrática

JOSÉ CANDÓN-MENA



Imagen.
«We are Anonymous. We are Legion. We do not forgive. We do not forget. Expect us»
(2012) (CC-BY), de Pierre (Rennes)

Introducción

La aparición y desarrollo de las nuevas tecnologías de comunicación digitales han producido cambios significativos en ámbitos como la política. Desde hace años se destaca especialmente la influencia de las TIC en la movilización social, aunque también su impacto en espacios más institucionalizados como las campañas electorales, la administración y el gobierno electrónico, la transparencia o la democracia digital.

Entre los múltiples términos aparecidos para abordar esta relación entre movilización social, política o gobierno y nuevas tecnologías comunicativas (democracia digital, voto electrónico, democracia 4.0, democracia líquida, wikidemocracia o wikigobierno, open data, teledemocracia, ciberdemocracia, ciberactivismo, clickactivismo...), últimamente se abre paso el término más general de *tecnopolítica* que podría albergar tanto la dimensión más formal e institucional del gobierno y la política como la más ligada al activismo de los movimientos sociales.

En el debate sobre la relación entre nuevas tecnología comunicativas y política es ineludible la discusión, ya clásica y en parte cansina, entre, por una parte, el determinismo tecnológico o la preeminencia de lo social-político y, por otra, entre el optimismo y el pesimismo a la hora de valorar el impacto de las nuevas tecnologías en nuestras sociedades. Tras una primera fase de posturas muy marcadas en uno u otro sentido, el debate académico ha ganado en complejidad, con posturas cada vez más matizadas que, no obstante, siguen pudiendo identificarse en uno u otro tramo de los ejes señalados.

A grandes rasgos, la postura de este texto se decanta por subrayar la preeminencia de lo social y lo político, descartando el determinismo tecnológico exagerado, pero reconociendo el indudable impacto de las nuevas tecnologías comunicativas. Por otra parte, asumiendo los riesgos y amenazas cada vez más evidentes, consideramos que las nuevas tecnologías abren nuevas oportunidades para la participación social y política que, sin dibujar un escenario utópico, nos permiten albergar cierto optimismo y valorar como positivo el balance de su contribución a la participación democrática.

Del determinismo tecnológico a la primacía de lo social

La preeminencia de lo social parte de la evidencia de que ninguna tecnología surge fuera de la sociedad que la crea y la usa con unos u otros fines o intereses. Es en la sociedad en la que se crean las condiciones para el desarrollo tecnológico, en la que se valora o no la propia idea de innovar, se opta por asignar los recursos al desarrollo de una u otra tecnología o se

deciden los fines a los que aplicar la tecnología. El sistema social esclavista de la Antigua Grecia que permitía a los ciudadanos libres la dedicación de tiempo y recursos a la filosofía y la ciencia, la profesionalización del sacerdocio en diversas culturas, la posibilidad de vivir de las rentas de la nobleza o de acumular capital de la burguesía, o la dedicación de presupuestos estatales a mantener el sistema universitario son ejemplos de como el sistema social crea las condiciones para el desarrollo de la ciencia y la tecnología. También es conocida la influencia de la cultura en la mayor o menor disposición a la innovación, constatándose la diferencia, por ejemplo, entre el sistema de valores nobiliarios y el burgués o entre la moral del catolicismo y el protestantismo de la obra clásica de Weber, y cómo influyen así los valores culturales y a veces religiosos en la mayor o menor disposición a la investigación científica, el desarrollo tecnológico o el emprendimiento. También las prioridades del desarrollo tecnológico y los fines perseguidos son en todo momento determinados por la historia y/o el sistema político, social o económico. El proyecto Manhattan o la carrera espacial son ejemplos clásicos de cómo los fines políticos determinan las líneas de investigación y desarrollo fuera del propio ámbito científico. También el interés y los fines económicos, de forma que se constata que la industria farmacéutica prioriza el poder adquisitivo de los consumidores por encima de criterios médicos, como por ejemplo cuando dedica más recursos a la investigación de cosméticos orientados a los consumidores del primer mundo que a vacunas para enfermedades que afectan a los países empobrecidos, o que la industria alimentaria apuesta por los transgénicos utilizando la excusa de paliar el hambre en el mundo, que sin embargo es consecuencia de un problema de distribución mucho más que de producción.

En el caso de las nuevas tecnologías comunicativas, Castells y otros autores (Castells, 2006; Himanen, 2002; Florida, 2010; Hamelink, 2000; Leiner, Cerf, Clark, *et al.*,1997; Rheingold, 1996) han analizado detalladamente el contexto social, económico y cultural en el que surgen innovaciones como internet. La existencia de importantes universidades y centros de investigación que aportaban capital humano altamente cualificado, la disponibilidad de excedentes vehiculados hacia la financiación de proyectos innovadores a través de fondos de capital riesgo o la inversión pública a través de proyectos militares, pero también la cultura hacker, los valores de los nuevos movimientos sociales o el tejido asociativo y comunitario hicieron que se dieran las condiciones materiales para el surgimiento de la nueva tecnología y de las condiciones sociales y culturales que marcaron, en una interrelación compleja y contradictoria, su desarrollo inicial y su uso posterior.

No puede entenderse, pues, el impacto de las nuevas tecnologías en la sociedad como un determinismo exógeno cuando la propia tecnología surge y se desarrolla en un contexto social y cultural determinado y es endógena a la propia sociedad en la que, por supuesto, influye. Eso sí, en cada estadio del desarrollo la tecnología condiciona también a la propia sociedad en la que surge, no determinando una senda necesaria pero sí condicionando, priorizando, facilitando u obstaculizando ciertos recorridos (Lévy, 2007). La preeminencia de

lo social y lo político no descarta por tanto la influencia, a veces determinante, de la tecnología, sino que la contextualiza en su entorno (social, político, cultural, económico) y su historicidad.

De la utopía al optimismo prudente

Esa influencia matizada, no determinista, pero sin duda existente, nos lleva al posicionamiento en el segundo eje señalado; el de un prudente optimismo, que no utopismo, que postula un balance positivo entre los riesgos y amenazas y las ventajas y oportunidades abiertas por las nuevas tecnologías. En definitiva, que éstas promueven más que dificultar la participación social y democrática y son más bien un aliado para los proyectos progresistas de emancipación social. No son herramientas en sí mismas liberadoras, pero sí pueden ser instrumentos útiles para la liberación. Aunque las nuevas tecnologías han servido y sirven para reforzar los sistemas de control, censura, manipulación o represión (véase el caso de China o los sistemas de vigilancia y espionaje como ECHELON o PRISM), también han sido aliadas de movilizaciones sociales como las altermundistas, el neozapatismo o el 15M, han revelado la existencia de los propios sistemas de control como en el caso de Wikileaks o Snowden, han ampliado la pluralidad y a veces la calidad de un sistema de un comunicación hasta entonces fuertemente monopolizado por los gobiernos o los grandes grupos económicos, etc.

Este optimismo prudente pasa por analizar la experiencia histórica. Toda nueva tecnología abre nuevas amenazas y oportunidades. En un sistema desigual de distribución de recursos y de poder, siempre es posible revertir las segundas, pues el sistema de dominación tiene amplio margen para modular el nuevo escenario movilizando recursos, leyes o ideas hegemónicas que «domestican» la nueva tecnología. Pero también es cierto que esa domesticación difícilmente es capaz de volver a la anterior situación. Es decir, las posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías pueden limitarse de forma muy efectiva, pero siempre a cambio de conceder nuevas cotas de libertad difícilmente revertibles. En la era predigital, y aún hoy, es indiscutible el éxito del sistema para limitar, aún reconociéndola, la libertad de prensa, por ejemplo a través de la creación (favorecida por leyes, licencias, estándares tecnológicos, sistemas de financiación como la publicidad, (des)regulación del sector, etc.) de grandes conglomerados de la comunicación que dominan la esfera de debate público. Sin negar la posibilidad de voces discordantes, la capacidad para establecer un estrecho margen de debate libre y democrático puede resultar enormemente efectiva en cuanto que logra, a la vez, restringir esas libertades manteniendo una ilusión y sensación de libertad enormemente efectiva para anular o limitar la capacidad crítica (Chomsky, 1990). Pero a pesar de ello, para mantener su control el sistema no puede más que permitir cierto margen de libertad y su potencial disruptivo (Melucci, 1999).

En resumen, tras la aparición de la imprenta (y desde su origen dado el elevado coste inicial de dicha tecnología), se han multiplicado las formas de dominación hasta acabar con las ilusiones utópicas iniciales (una esfera pública libre e informada, de debate racional de ideas basado en la multiplicación de voces independientes y libres de carácter habermasiano), pero el fin de la utopía no impide una valoración optimista de la influencia de la imprenta en nuestras sociedades y su indudable contribución al pluralismo, la participación y la democracia, siempre que tomemos como punto de partida la situación anterior y no las utópicas ilusiones iniciales.

En el caso de internet y las nuevas tecnologías, lejos queda ya la utopía de las comunidades virtuales de Howard Reingnold (1996) (aunque sigan existiendo esos espacios) y resulta ya evidente la mayoritaria banalización del debate en una internet cada vez más comercializada y restringida. Pero tampoco parece reversible la multiplicación de voces a través de nuevos medios de comunicación independientes (o al menos con un mayor grado de independencia) o blogs personales, la mayor interacción entre los usuarios a través de redes sociales o incluso el refuerzo de valores críticos (Candón-Mena, 2010).

Tecnopolítica como tecnopoder

Por motivos de espacio y pertinencia, no es posible profundizar aquí sobre la validez de esta hipótesis, matizando los pros y los contras de esta afirmación y, sobre todo, analizando la complejidad y el carácter contradictorio de muchos de los usos de las nuevas tecnologías. Resulta más abarcable y útil señalar al menos algunas ideas que explican, delimitan y en su caso argumentan, en lo concreto, la congruencia de tal afirmación, esto es, de que las nuevas tecnologías contribuyen de forma positiva al activismo, la participación y la mejora democrática, aunque dicha contribución debe enmarcarse en su contexto social, lo que significa subrayar que es una contribución y no la causa primera ni esencial que explique de forma unicausal los posibles avances.

La primera idea que hay que señalar es que, realmente, las nuevas tecnologías comunicativas abren nuevas posibilidades de uso que, en principio, resultan favorables para la participación y el debate y la acción política. Como ya he señalado en otros textos (2010, pp: 108-136), las TIC permiten nuevas formas de comunicación y participación realmente inéditas, es decir que no podían ejercerse con las tecnologías anteriores.

En primer lugar porque las TIC permiten formas de comunicación nuevas, como la comunicación de muchos a muchos, es decir una conversación interactiva (como la del teléfono) pero a la vez colectiva, con multiplicidad de emisores y receptores (a diferencia de los medios de masas clásicos, dirigidos a múltiples receptores pero desde un único emisor). En definitiva lo que Castells (2009) llama «autocomunicación de masas». Múltiples voces

que conversan (de forma interactiva) desde múltiples espacios (deslocalización), en directo o en diferido (desenclave temporal) dando lugar a un auténtico debate de masas en los que todos hablan con todos y funciona lo que se ha dado en llamar la «inteligencia colectiva». Esto en sí mismo supone una novedad técnica que en principio resulta de la máxima utilidad para los colectivos que comparten una idea de la participación horizontal, activa, democrática y en cierto sentido asamblearia (pero ampliando los límites de la siempre reducida asamblea presencial) (Candón-Mena, 2009; Díaz-Parra y Candón-Mena, 2014).

En segundo lugar, aún sin que las nuevas TIC permitieran alguna forma de comunicación inédita como la anterior, éstas se caracterizan por su convergencia, creando un meta-medio que incluye en un único dispositivo todas las posibilidades comunicativas de los medios anteriores (comunicación interactiva de uno a uno —similar a la telefónica— como el correo electrónico, el chat o las videollamadas, comunicación unidireccional de uno a muchos similar a la prensa, la radio o la televisión, hipertextualidad que comprende en un mismo dispositivo todos los formatos como el texto, la imagen, el sonido, el vídeo...). Un «todo en uno» que aunque no aportara ninguna forma de comunicación novedosa sería ya un avance en cuanto a versatilidad y capacidad comunicativa.

Y por último, aún más importante que lo que permitirían las nuevas tecnologías de la comunicación es a quién lo permiten. Al abaratar los costes e la comunicación, los sectores subalternos serían los más beneficiados. Por ejemplo, los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil, una vez superados los costes mínimos de acceso, pueden disponer de un sistema de comunicación global e instantáneo a la altura del de una gran empresa o grupo de poder. La disponibilidad de recursos seguiría jugando un papel crucial (por ejemplo para disponer de nuevas innovaciones, capital humano, recursos simbólicos, servidores, etc.) pero básicamente una organización modesta podría ahora hacer lo que antes solo podían hacer los grupos poderosos, incluso con otras tecnologías como el fax, las llamadas internacionales, etc. de un coste prohibitivo para los actores de escasos recursos.

Así, las nuevas tecnologías serían realmente un avance primero por lo que pueden hacer, también por quién puede hacerlo, pero además por quién quiere hacer lo que estas tecnologías permiten. Es decir, además de ampliar cualitativa y cuantitativamente las posibilidades de comunicación, el factor clave sería la finalidad a la que mejor responden las nuevas tecnologías, los deseos de comunicación que mejor satisfacen. Y estos no son sino los de los movimientos sociales y sectores que más apuestan por formas de comunicación horizontales, participativas y abiertas. Son estas formas de comunicación la principal novedad que aportan las nuevas TIC —la autocomunicación de masas— y por ello los colectivos y redes que, previamente, ya apostaban por estas formas de comunicación —y organización— los que sacan mayor rendimiento a las TIC, los que alcanzan un mayor grado de apropiación tecnológica (Marí Sáez, 2004).

Cabe en este punto volver a la primacía de lo social, primero recordando que en el contexto en el que surgen las nuevas TIC, sus inventores y primeros usuarios volcaron en ellas buena parte de sus deseos y valores —autonomía, libertad, apertura, horizontalidad— diseñándolas para satisfacer sus propios fines. Unos valores e intereses socialmente definidos, los propios de la cultura universitaria y los movimientos sociales de los años 60 y 70, en particular en territorios como la Bahía de San Francisco, cuna de los movimientos sociales progresistas, comunitarios y contraculturales estadounidenses de aquella época, que marcan el desarrollo de internet como un medio para satisfacer objetivos determinados (Candón-Mena, 2012 y 2013). No es por tanto extraño que una tecnología conscientemente diseñada para satisfacer las aspiraciones de los nuevos movimientos sociales sea particularmente útil para los mismos (aunque por supuesto influyen en su desarrollo y uso posterior muchos otros actores, deseos e intereses).

Por otra parte, hay que ser cautos a la hora de atribuir a la tecnología el origen o la esencia incluso de los movimientos más identificados por el uso de las mismas, pues siempre existen factores históricos, ideológicos y sociales previos que en todo caso serán reforzados por el uso de las TIC pero no explicativos de la movilización. Así ocurre por ejemplo con uno de los movimientos fetiche de la tecnopolítica por ser quizás el primero en el que a escala global se hace evidente el papel de las TIC; el neozapatismo y su «guerrilla comunicacional». Para el EZLN internet se convierte en un altavoz mundial que explica buena parte de su éxito. Pero tanto las formas de organización y las aspiraciones zapatistas como las de su aliados mundiales, como el movimiento autónomo italiano, ya se caracterizaban por una estructura de red descentralizada y horizontal con raíces en el comunitarismo indígena, en la cultura guerrillera o en la ideología libertaria.

De igual forma, el movimiento altermundista con su identidad múltiple, su organización en red informal y su escala global surge de una evolución histórica y un progreso ideológico previo, una ruptura ideológica, identitaria, organizativa y en definitiva política que podemos rastrear desde el surgimiento de los nuevos movimientos sociales y su distancia frente al movimiento obrero clásico, en muchos sentidos más dogmático, jerárquico, monolítico y, a pesar de su histórica aspiración internacionalista, centrado en la acción nacional propia de la época industrial. Así el movimiento altermundista, ya era reticular y global en sus aspiraciones y, simplemente, encontró en la Red una forma idónea de organizarse y actuar globalmente satisfaciendo sus propias necesidades (Candón-Mena, 2009).

No obstante, señaladas estas precisiones que nos invitan a ser cautelosos a la hora de atribuir a las TIC el carácter y las formas de organización, acción o discurso incluso de los movimientos más vinculados a ellas, hay que reconocer también la influencia de las nuevas tecnologías en estos movimientos, considerándolas más allá de su papel instrumental para satisfacer necesidades y fines previamente —y social o políticamente— establecidos. Las nuevas TIC influyen también en los propios valores, aspiraciones, reivindicaciones e identidades de los movimientos tecnopolíticos. Entre estos y las tecnologías de las que se

sirven se produce también una identificación más allá de lo instrumental, una identificación cultural e ideológica que, sin ser origen, refuerzan e intensifican el carácter abierto de las identidades colectivas. Para movimientos como el 15M, por ejemplo, internet no es solo una herramienta sino también un paradigma que, en el ámbito de la comunicación o la organización y acción colectiva, representa un símbolo cultural de la nueva sociedad que reclaman y postulan (Candón-Mena, 2016). En movilizaciones como las de la *primavera árabe*, los logotipos de las redes sociales son usados como estandarte en las movilizaciones callejeras, símbolos como las caretas de Anonymous son exhibidos en las protestas de todo el mundo e incluso surgen movimientos como la lucha contra la ley Sinde cuya principal reivindicación es precisamente la libertad en la Red y que se convierten en antecedentes y promotores de procesos más amplios de movilización como el 15M.

La valoración de las TIC, la identificación con las mismas o la defensa de éstas por parte de los movimientos son la mejor prueba de su utilidad para los mismos. Los movimientos perciben la contribución de las nuevas tecnologías a su causa y lo muestran valorando sus símbolos y asumiendo e incorporándolas a su acerbo cultural e ideológico.

Por los motivos señalados, a pesar de la complejidad y contradicciones del escenario abierto por las nuevas tecnologías postulamos un balance positivo de las mismas en materia de participación y democratización. Ello no impide obviar los riesgos y amenazas para la emancipación que representan las mismas tecnologías ni la posibilidad de que se reviertan algunos avances. Sin embargo, más que enumerar y señalar éstas amenazas, nos interesa aquí identificar críticamente algunas de las prácticas e ideas que, a menudo, se presentan como contribución al progreso y que, a nuestro entender, resultan más bien regresivas o al menos inocuas —y por tanto negativas en cuanto a que presentan una falsa ilusión de avance democrático que paraliza la acción— en este sentido.

Activismo digital frente a la democracia «virtual»

Centrarse en la movilización social para destacar la contribución de las nuevas tecnologías comunicativas supone, no solo evidenciar su destacado aporte en este ámbito, sino también señalar desde un punto de vista crítico —de nuevo— el papel de lo político como cuestión central. Subrayar de nuevo que la tecnopolítica es, antes que técnica, eminentemente política y que conlleva por tanto una lucha de poder.

En este sentido es ineludible abordar la cuestión de la participación democrática como un problema político, una cuestión de voluntad, y no como a veces se presenta como un problema técnico resoluble gracias a las nuevas tecnologías. Es por ello que subrayo que, en un sistema de dominación básicamente desigual y jerárquico, la profundización democrática deber venir desde fuera, o al menos desde los márgenes, del propio sistema, que como hemos

señalado no es poco democrático por incapacidad técnica sino por voluntad política, como el resultado de una lucha de poder en la que los sectores privilegiados detentan el control social y la hegemonía cultural.

Es por ello que sin minusvalorar ni despreciar conceptos como el voto electrónico, la transparencia o el gobierno abierto, urge analizar con sentido crítico hasta qué punto están dispuestas las élites dominantes a ampliar realmente la participación democrática y si de verdad la falta de canales de participación previa es debida simplemente a una carencia de medios técnicos y no a una voluntad política por restringir la democracia a procesos formales de representación poco participativos. Cabe por ejemplo preguntarse si el voto electrónico resolvería esa falta de participación en sistemas en los que la posibilidad de refrendo democrático no existía previamente, aunque podría sin duda ejercerse de forma «analógica». Es decir, si un sistema en el que se limitan o imposibilitan las consultas a través de la clásica —pero igualmente efectiva— urna de votación se volverá más participativo por el hecho de contar con un sistema de voto digital. Por ejemplo, si en España los principales partidos acordaron la reforma del artículo 135 de la Constitución sin convocar al refrendo de la ciudadanía, que en buena parte lo demandaba en las calles, ¿qué nos hace pensar que la disposición de un sistema técnico y efectivo para realizar consultas ciudadanas hubiera solucionado ese déficit democrático? Obviamente, sin necesidad de hacer uso de las nuevas tecnologías, el Gobierno español hubiera podido convocar un referéndum, simplemente no querían («Sí se puede, pero no quieren», como expresaba el lema de la Plataforma de Afectados por la Hipoteca). De la misma forma podemos mencionar ejemplos como la profusión de leyes de transparencia, por ejemplo la aprobada por el gobierno del Partido Popular, imputado judicialmente precisamente por borrar los discos duros de su extesorero en el que podría haber pruebas de financiación ilegal del partido. Otro ejemplo español sería la iniciativa legislativa popular (ILP) presentada por la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH). Utilizando los canales legales y los medios tradicionales (aunque en la difusión de la propuesta y la organización de la iniciativa tuviera su papel el uso de las nuevas tecnologías), la ILP llegó al Parlamento con un amplio consenso social y fue, sin embargo, rechazada. ¿Qué nos hace pensar que la implementación técnica de algún tipo de sistema consultivo y propositivo digital hubiera llevado a un resultado diferente? En un contexto más amplio, podemos citar la construcción europea y el proceso para aprobar la malograda Constitución. Tras el rechazo de la ciudadanía en el referéndum clásico de Francia y los Países Bajos, el núcleo de la norma, renombrado Tratado de Lisboa, fue aprobado por los países miembros evitando en todo lo posible el refrendo ciudadano. Solo Irlanda, por exigencia constitucional, celebró un referéndum cuyo resultado fue el rechazo a la ratificación del nuevo tratado. Sin embargo, tras esta negativa se convocó una nueva votación en la que tras ofrecimientos y también presiones desde la UE los ciudadanos irlandeses aprobaron el tratado. Con estos antecedentes, ¿no es legítimo dudar de la sinceridad de las propuestas, programas y proyectos

sobre democracia digital, transparencia o e-gobierno financiados e impulsados por la Comisión Europea?

Estos y otros ejemplos nos invitan a mantener una actitud crítica y cautelosa ante las promesas de solución técnica para los problemas de nuestras democracias que son, eminentemente, políticos. También a reconocer que nos movemos sobre un terreno contradictorio y paradójico. Sirva de ejemplo el uso de las TIC para las campañas electorales, atendiendo a la que se presenta hasta hoy como el paradigma de la participación de base a través de las TIC, la carrera a la presidencia de Barak Obama. Es justo reconocer que a través de un uso intensivo de las nuevas tecnologías Obama logró, contra todo pronóstico, anteponerse primero al aparato del Partido Demócrata representado por la candidata Hillary Clinton y luego al candidato Republicano en las presidenciales. Las TIC sirvieron a la campaña de Obama para coordinar y movilizar a las bases o para recaudar fondos a través de pequeñas aportaciones que lograron superar la financiación de sus rivales (incluso en las grandes donaciones Obama contó con el apoyo mayoritario de la industria de Internet frente a la preferencia de los sectores industriales clásicos por financiar a sus rivales). Reconociendo así el papel de las TIC en la campaña de Obama para impulsar de forma exitosa al candidato, apoyándose en el trabajo militante de las bases demócratas, los independientes y las pequeñas donaciones y logrando de esta forma anteponerse al *establishment*, más favorable a sus rivales, no es de recibo considerar la campaña de Obama como un ejemplo de democratización. Junto a sus luces, es necesario señalar también las sombras de un uso de las TIC basado en la monotorización de los receptores, el *data mining* y *e*l control sobre los datos para personalizar los mensajes publicitarios y decir a cada elector lo que quiere oír. Una comunicación personalizada que encierra la contradicción de una alarmante falta de sinceridad y la imposibilidad de satisfacer en el Gobierno las propuestas y promesas contradictorias lanzadas de forma personalizada a cada uno de los electores. Un control y persuasión sin duda alejado del debate y confrontación de ideas y propuestas propio del ideal democrático.

El caso de Obama muestra, a nuestro juicio, la contradicción entre la aportación de las TIC a un proceso de participación que —a pesar de su decepcionante balance— sin duda fue en principio ilusionante, permitiendo a un candidato con escaso apoyo y recursos ganar la carrera presidencial frente a rivales con más recursos y poder, y la paradoja de que gran parte del éxito de su campaña se basara en un uso de las TIC centrado en el control, la monitorización y la persuasión publicitaria del electorado.

Conclusiones

Teniendo en cuenta la posibilidad de éstas situaciones paradójicas, en las que se mezclan usos progresistas y regresivos de las TIC para la movilización, en este caso electoral, destacar

la preeminencia de la política significa, en el escenario actual, desconfiar de que los cambios progresistas de mejora democrática vengan principalmente de los gobiernos o partidos que detentan el poder. Más que de fórmulas de democracia digital, voto electrónico, *open data* o gobierno electrónico, es plausible que los cambios reales tomen antes nombres como ciberactivismo.

Postulamos que la principal aportación de las TIC a la mejora de la participación democrática viene dada por su aportación a los movimientos sociales, ya que estos pueden forzar la voluntad de las élites actuales —o sustituirlas— y entonces sí impulsar medidas de democracia digital a escala de los gobiernos. Esto significa de nuevo subrayar los déficits democráticos contemporáneos como un problema de voluntad, unas cuestión política y por tanto de lucha por el poder, y no una carencia técnica resoluble *per se* por las nuevas tecnologías.

El caso español apunta en este sentido. Si la ILP de la PAH fue rechazada no fue por falta de mecanismos de consulta digital, sino por la voluntad del Gobierno de desoír el clamor popular. Sin embargo el uso de las TIC por parte del 15M y de la PAH sí que es relevante en el ascenso de su portavoz, Ada Colau, a la alcaldía de Barcelona. En general el caso de Podemos y su uso de las redes digitales, heredero en buena parte de la experiencia del 15M, apunta en la misma dirección. Figuras como David Bravo, reconocido abogado y activista por los derechos digitales en movimientos como la lucha contra la Ley Sinde, #Nolesvotes o el propio 15M, ocupan hoy un escaño en el Congreso. En la propia campaña del candidato se mantiene la comunicación informal o desenfadada propia de las redes sociales, destacando su discurso en forma de monólogo cuyo vídeo se difunde en forma viral (ver: http://www.huffingtonpost.es/2015/12/10/david-bravo-mitin-podemos_n_8769278.html). El aprendizaje y la experiencia del uso de las TIC en los movimientos se traslada así a la política institucional y, en caso de que el partido tuviera la posibilidad de formar parte del gobierno, las reclamaciones de años de lucha podrían materializarse en leyes efectivas. Así ocurre ya en el caso de Pablo Soto, que como concejal de la plataforma gobernante Ahora Madrid impulsa desde el Ayuntamiento medidas de participación a través de las TIC. Lo importante es destacar que, en estos ejemplos, la aplicación de las TIC a la mejora democrática no viene de satisfacer una carencia que permitiera a los gobiernos o partidos dominantes satisfacer un deseo de mayor democractización, vienen después de una lucha de poder, a veces exitosa, que parte de procesos de movilización social muy vinculados al uso de las TIC, de movimientos tecnopolíticos que llevan la tecnopolítica a la esfera del gobierno, que, en definitiva, imponen su voluntad.

Esa y no otra es la contribución esencial de las TIC a la radicalización democrática. Facilitando la comunicación, la organización, coordinación y la acción de los movimientos facilitan que sean estos, como actores políticos, los que facilitan posteriormente la participación y refuercen la democracia haciendo uso de las nuevas tecnologías. En

definitiva, las TIC no sirven tanto para «arreglar» la democracia, como para «luchar» por una democratización más profunda y participativa.

Referencias bibliográficas

CANDÓN-MENA, J. (2009): «Usos de Internet para la organización de los movimientos», en *Actas del IV Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad «Crisis analógica, futuro digital»*, celebrado del 12 al 29 de noviembre de 2009. Observatorio para la Cibersociedad.

– (2010): *Internet en movimiento: Nuevos movimientos sociales y nuevos medios en la sociedad de la información* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

– (2012): «Soberanía tecnológica en la era de las redes», en *Revista Internacional de Pensamiento Político (RIPP)*, N.º7. Laboratorio de Ideas y Prácticas Políticas (LIPPO) de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Págs.: 73-92.

– (2013): «Movimientos Sociales y procesos de Innovación. Una mirada crítica de las redes sociales y tecnológicas», en SIERRA CABALLERO, Francisco (coord.) (2013): *Ciudadanía, tecnología y cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*. Barcelona: Gedisa. Págs.: 233-256.

– (2016): «Un medio y un fin: La trascendencia de internet para el movimiento 15M», en CANDÓN-MENA, José y BENÍTEZ-EYZAGUIRRE, Lucía (Coords.) (2016): *Activismo digital y nuevos modos de ciudadanía: Una mirada global.* Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. (de próxima publicación)

CASTELLS, M. (2006). *La Sociedad Red. Una visión Global.* Madrid: Alianza.

– (2009). *Comunicación y poder.* Madrid: Alianza.

CHOMSKY, N. (1990). *Los Guardianes de la Libertad.* Barcelona: Crítica.

DÍAZ-PARRA, I. y CANDÓN-MENA, J. (2014): «Espacio geográfico y ciberespacio en el movimiento 15M», en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XVIII, N.º 470. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-470.htm

FLORIDA, R. (2010). *La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.

HIMANEN, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información.* Barcelona: Destino.

HAMELINK, C. J. (2000) *The Ethics of Cyberspace*. Londres: Sage.

LEINER, B., *et al.* (1997). «Una breve historia de Internet», en *On The Internet*, *Internet Society*, (Mayo/Junio). [http://www.isoc.org/internet/history/brief.shtml]

LÉVY, P. (2007). *Cibercultura. La Cultura de la Sociedad Digital.* Rubí, Barcelona: Anthropos.

MARÍ SÁEZ, V. (2004) *La red es de todos.* Madrid: Popular.

MELUCCI, A. (1999). *Acción Colectiva, Vida Cotidiana y Democracia*. México: El Colegio de México.

RHEINGOLD, H. (1996). *La comunidad virtual. Una sociedad sin fronteras.* Barcelona: Gedisa.

– (2004). *Multitudes Inteligentes.* Barcelona: Gedisa.

Rompiendo estructuras. Acciones activistas por docentes educomunicadores

JAVIER GIL QUINTANA



Imagen.
Daniel Sánchez (2015)

Introducción: ahogando la libertad de expresión

El 8 de mayo de 2008 el periódico *El País* sorprendió con una noticia acerca de la tecnología titulada: «La informática es más sucia que el WC». En esta noticia se recogía cómo los teclados de los ordenadores se encuentran plagados de bacterias que pueden ser perjudiciales para nuestra salud. Ante la posibilidad de ser un bulo mediático para provocar el consumo de esta información, el escrito finalizaba con estas palabras: «La noticia tiene doble interés. La de comprobar si efectivamente los teclados son un nido de bacterias y de que si la información se nutre en realidad de virus y bulos y no de noticias». Este miedo a la tecnología y a considerar negativa la información recibida en diferentes espacios de Internet puede ser provocado por el interés de algunos gobiernos o grupos de poder por controlar a la sociedad y evitar el propio empoderamiento del espacio digital para construir una información alternativa. Actualmente la sociedad española se encuentra atravesada por leyes globalizadas de libre mercado cuya intención es consolidar políticas antidemocráticas e incidir en la presencia de medios de comunicación sociales que constituyen un escenario de desigualdad e injusticia, evitando la participación en la Red. Leyes como la *Ley mordaza* presentada en España por el gobierno del Partido Popular en julio de 2014, y aprobada un año después, nos invita a un planteamiento de coacción de la libertad de expresión que engloba no sólo la manifestación pública sino también la organización y posicionamiento en el mundo digital. En este contexto alfabetizamos en nuestras universidades a los futuros docentes, un sector amplio de estudiantes universitarios que puede paralizarse o movilizarse ante estas directrices políticas.

Entre las actuales corrientes sociales el activismo educativo es sin duda, la que puede suscitar mayor interés como base para estructurar el cambio social desde la educación, al entenderlo como reacción a la pedagogía tradicional, llevando a cabo la ruptura radical con esta tipología y resolviendo el conocimiento en la actividad práctica y la verdad en el propio hecho proactivo.

Rompiendo estructuras desde el activismo

¿Podemos pensar en la formación desde esta responsabilidad? ¿Cómo consolidar una justicia curricular que ofrezca herramientas para la resistencia y desnaturalización? ¿Cuál es el rol del docente como activista, como analista tendiente a una sociedad más justa? Con estas preguntas comenzó Apple su seminario en la Universidad de La Pampa (2011) indicando el grave error político y epistemológico que supone dividir el rol académico con el de activista, como consecuencia de no existir un espacio neutral en nuestra acción educativa.

Partiendo de esta cuestión como activistas encaminados a crear una sociedad más justa concretamos este movimiento social en nueve acciones que se pueden convertir en la base de nuestro proyecto de cambio, planteadas desde la propuesta de Di Franco (2011).

La **primera acción** es describir la realidad críticamente. Debemos testimoniar la verdad pero la verdad como significante complejo a pesar de verse amenazada por múltiples versiones distorsionadas. Mientras no ayudemos a las personas a describir críticamente la propia realidad, estaremos reproduciendo esquemas de dominación y subordinación que presentan los grupos de poder a través de los medios sociales. Para García Matilla y Aparici (2012) «los medios de comunicación e información forman parte del ecosistema perceptual en el que se mueve el individuo contemporáneo y, en buena medida, le ofrecen parámetros sociales, actitudinales o ideológicos, que pueden llegar a determinar su comportamiento» (García Matilla y Aparici, 2012, p. 28).

La **segunda acción** es ser auto-reflexivos ante las contradicciones. Nuestra misión está en crear espacios para la colaboración activa y contra-hegemónica. No es solamente descubrir la realidad críticamente sino interactuar en escenarios de acción dentro y fuera de los espacios tradicionales de formación. Este anhelo se hace patente en las palabras de Dubet (2006) «desearía militar, con algunos otros, para que los actores políticos y sindicales, los movimientos pedagógicos y los individuos que durante tanto tiempo han batallado por una mayor justicia social no abandonen la lucha» (Dubet, 2006, p. 18).

La **tercera acción** es actuar críticamente. En la sociedad actual hay personas que están esforzándose en impedir las formas de dominación. La función del docente es perpetrar que esto se haga visible desarrollando discursos alternativos y creando imágenes que sean testimonio de la realidad contra la dominación, desarrollando una actitud de esperanza en que el mundo puede ser transformado y humanizado. Este hecho se hace presente en Freire (1993) cuando señala:

> El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace (p. 95).

La **cuarta acción** es devolver nuestro conocimiento compartiéndolo con los demás como activistas comunitarios. El saber encerrado en las instituciones debe ser abierto a la sociedad en su conjunto que nos ha brindado la posibilidad de descubrir los secretos de la ciencia y nos ha asignado un puesto como docentes estimuladores del aprendizaje. Del alumnado tenemos mucho que aprender para encontrar un motivo de seguir luchando por una sociedad más justa. En este sentido Fernández Enguita (2009) nos presenta las dos opciones que podemos tomar:

> Seguir a Epimeteo, el que miraba hacia atrás, que dejó a los humanos abandonados a su suerte pero no atrajo sobre sí la ira de lo alto; es lo que hacen aquellos para los que cualquier tiempo pasado fue mejor: cuando había menos alumnos […]

O pueden seguir a Prometeo, el que miraba hacia delante, y arriesgarse a entregar a los hombres el fuego robado a los dioses; es lo que hacen quienes apuestan por la responsabilidad personal, la actitud innovadora, el trabajo en equipo y la colaboración con el entorno, en el empeño de movilizar todos los recursos para ayudar a formarse a futuros trabajadores cualificados, ciudadanos libres e individuos plenos (p. 125).

La **quinta acción** es mantener las tradiciones críticas vivas. El espíritu de la educación como medio de liberación que han defendido las defensoras y defensores de la educomunicación a lo largo de la historia, no puede caer en el olvido. La crítica social que ha surgido desde el ambiente educativo debe seguir encendida promoviendo el bien común que se base, como señala Allman (2001), en:

Respeto mutuo, humildad, sinceridad, confianza y cooperación.

Compromiso con el hecho de enseñar a `leer el mundo´ de forma crítica y a transformar las relaciones educativas convencionales dominantes, al menos en el plano fundamental de comprensión de los motivos que hacen que dichas transformaciones sean necesarias.

Atención vigilante al propio proceso de transformación y adhesión a los principios y objetivos que el grupo trata de alcanzar.

Honestidad, verdad…que se exigen a cada miembro del grupo desde el comienzo del proceso de aprendizaje.

Pasión (p. 178-180).

La **sexta acción** es desarrollar nuevas habilidades originales y creativas. Debemos aprender los nuevos lenguajes narrativos en los escenarios digitales y realizar constantes estrategias de difusión de la idea de justicia a través de la creatividad digital. Conquistando *social media* descubrimos espacios innovadores para difundir nuestros argumentos activistas en la búsqueda de una sociedad mejor así como en la obtención de ideas originales para fomentar la de justicia social, paz, conocimiento, amor y sabiduría. Foucault (1988) se ilusionó con estos métodos de difusión y comunicación:

Soñé con una nueva época de curiosidad. Disponemos de los medios técnicos; existe una infinidad de cosas por saber; existe la gente capaz de hacer un trabajo así. De modo que, ¿cuál es el problema? No es nada del otro mundo: los canales de comunicación son demasiado estrechos, casi monopolios, e inadecuados. No debemos adoptar la actitud proteccionista de `detener´ la información mala para que no invada y ahogue a la información `buena´. En lugar de eso, debemos hacer que aumenten las posibilidades de desplazamiento, ya sea hacia delante o hacia atrás (p. 328)

La **séptima acción** sería ayudar a construir comunidades democráticas y críticas que prioricen la urgente tarea de advertir que no podemos ser comentaristas de la realidad y actuar como si nada pasara. Partiendo de este activismo como una necesidad para provocar el cambio de la sociedad actual, se hace imprescindible la utilización de los nuevos medios digitales para la interacción comunicativa, para formar comunidades virtuales democráticas con una práctica proyectada a la capa social. La función de estos grupos es generar la masa crítica de contra-información e incitar al debate social, trascendiendo el espacio virtual y teniendo repercusión en la calle de la aún sociedad analógica. Por el empoderamiento del alumnado se debe «resistir» a la cultura de masas y a la obsesión del presente consolidando los espacios digitales como comunidades de práctica en su verdadera esencia y finalidad.

La **octava acción** es actuar como guía, estimulador y mediador en el aprendizaje. Si en nuestra acción educativa actuamos con dominación, reforzamos el modelo establecido en la sociedad, ayudando a la creación de individuos sumisos. Es fundamental que nuestra tarea no se convierta sólo en comprender, sino intervenir en una acción co-intencionada, construida sobre un canal comunicativo bidireccional. Según Freire (1970):

> Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de desvelarla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores. De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que pseudo-participación, es lo que debe realmente ser: compromiso (p. 68).

La **novena acción** como docentes activistas debe ser la posibilidad de usar nuestros «privilegios» tradicionales en las aulas para cambiar el orden social en nuestro propio trabajo, en el ámbito en el que vivimos y en el ambiente donde vive el aprendiz. Debemos creer que la educación es una de las actividades más nobles y que tiene gran relación entre el nivel cultural de un pueblo y su propio bienestar. Nuestro papel es fundamental en este cambio de concepción que se proyecta con gran incidencia social en base a las ideas activistas que se constituyen como la acción, la espontaneidad y el cambio de vida. El activismo debe preparar para la vida, debe ser la vida misma, adecuarse y estructurarse según las formas reales de existencia. En palabras de Dubet (2006):

> Más allá de los conocimientos, las competencias y su utilidad social, la escuela produce un bien educativo particular que es la formación de individuos como sujetos capaces de dominar su vida, construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás. […] Una escuela justa no sólo debe ser útil para la integración social de los alumnos, sino que debe formar a los sujetos de una sociedad democrática y solidaria. En este sentido debe comprenderse la igualdad individual de oportunidades (p. 72).

En un mundo como el que estamos viviendo en la actualidad donde el poder económico y político están ahogando a la ciudadanía, todas las personas estamos abocados al activismo, a comunicar pensando en la forma en que una parte retransmitirán su idea a otra parte que, a su vez, harán lo mismo en una cadena lo más extensa posible que se proyecta en la capa social. Todo esto implica pensar en las relaciones sociales de una manera completamente nueva, en la que hay un número infinito de agentes activos. Vivir y comunicar en la actualidad supone aceptar la diversidad, no cohibirla mediante la ley que puede generar confusión, miedo a expresar ideas o críticas, pensamientos o información alternativa en medio de este caos social que está provocando la dictadura de los medios de comunicación, empresas y partidos políticos.

El empoderamiento de los docentes educomunicadores

¿Alguna vez viste un desastre tan espectacular? Con este enunciado Zorba (1964)

finalizaba el filme *Zorba el griego* dirigido por Cacoyannis, esta misma frase la podemos aplicar actualmente para definir el contexto en que vivimos. La sociedad global, y concretamente la europea sufre una crisis económica producida por dirigentes de estas empresas, partidos políticos y medios. Tomando como ejemplo latente el estado griego que vivió en el año 2015 las consecuencias más feroces de esta crisis ante las cuales se presentó el rechazo de la ciudadanía con el célebre *OXI* en manifestaciones y el Referéndum convocado el histórico 5 de julio de 2015 por el gobierno de este país, a seguir viviendo bajo la «opresión» de los dirigentes capitalistas de Europa. Como señalaba en estos días el periodista Hernández para el periódico *El confidencial:*

> Las negociaciones sobre el rescate de Grecia no van de izquierdas ni de derechas, sino de la peculiar cerrazón que la tecnocracia europea ha demostrado a la hora de ser pragmática para solventar un problema. Se está comportando como esas viejas burocracias del siglo XX, monolíticas y rígidas, que no toleraban cualquier cosa que se saliera de la línea de puntos.

Como podemos comprobar otra vez se repite el mismo esquema tecnocrático, ¿quién paga las consecuencias de esta situación? En palabras de Freire «el oprimido» (Freire, 1970), aquel que ha sido educado para no poder desarrollar su creatividad ni «crear algo nuevo» ni luchar por un futuro estable para él y los suyos. Ante esta cuestión se hizo patente el activismo: usuarias y usuarios de redes sociales crearon una «oleada antialemana en Internet por el “golpe de estado” en Grecia» (Macdonald, 2015), etiqueta que fue publicada en las redes por Macarrone, profesor barcelonés y difundida por el ciberespacio gracias a 200.000 personas.

En medio de la sociedad de la comunicación debemos educar para apropiarnos de estas estrategias que utilizan los grupos de poder para manejarnos, mentirnos y sobornarnos, atentando contra nuestra calidad de vida. Debemos tener presente el espacio virtual pero para generarlo, construirlo democráticamente y poder vivir la libertad que fortalezca los lazos de unión y la lucha por una sociedad más justa. Demandamos nuevamente con García Matilla (2010) «que la educación en materia de comunicación o, la educomunicación, […] se incluya en la escuela en este sentido transversal que siempre debió tener, con un afán de construcción y reconstrucción permanente del pensamiento crítico» (García Matilla, 2010, p. 168). La labor desde la educomunicación es una tarea ardua, centrada en facilitar el proceso que lleva a la realización personal del alumnado. Esto no quiere decir que dentro de este modelo sean un elemento personal pasivo, sino que tienen funciones muy importantes dentro de la tarea que realizan. Desde esta perspectiva podemos distinguir diferentes funciones que tiene el profesorado si quiere partir de un modelo educomunicativo.

El docente educomunicador cambia la perspectiva tradicional, pero no en el sentido de hacer las cosas de forma diferente, sino con un nuevo estilo que exige un tono personalizante, contando con el «otro» como ser en construcción que se va, lenta y gradualmente desarrollando. El «ser con» no es una disposición que la persona adquiera en el transcurso de

su desarrollo existencial, sino que es un rasgo connatural que hace posible que la persona llegue a ser lo que es. Educar implica potenciar una construcción de la personalidad abierta al crecimiento personal y a la integración social desde la libertad, valorando lo mejor de uno mismo y apreciando la ayuda del otro. En palabras de Prieto (2010), «como educador me dedico a promover y acompañar aprendizajes, a colaborar en la construcción de puentes entre lo que alguien sabe y lo que puede llegar a saber, a escuchar, a conversar» (Prieto, 2010, p. 27).

El docente educomunicador está llamado a despertar en el educando la capacidad comunicativa, intentando generar en el aula un clima de amistad que se inicia, se dirige y finaliza con el conocimiento empático. En palabras de Gutiérrez (1978) «para la realización de una auténtica educación, tanto educadores como educandos tiene que ponerse en situación de comunicación» (Gutiérrez, 1978, p. 35). Un proceso de comunicación que busca en cada individuo, según Freire (1973):

> Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la trasformación, constante, de la realidad. Ésta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en seres para otro (p. 46).

El docente educomunicador ayuda en la búsqueda de la verdad, la belleza y la justicia. No basta con aprender una serie de conocimientos que se almacenan en la memoria, procedimientos o actitudes para una educación integral. Urge que inviten a descubrir, en libertad, lo valioso de la realidad y los estados carenciales que en ella aparecen, porque sólo así el alumnado encontrará motivos para mover su voluntad hacia las metas que quieren conseguir, «contribuir a fomentar la creatividad y aquellas destrezas aptas para la exploración, el diálogo, la argumentación, la producción convergente y colectiva, ética y solidaria» (Orozco, 2010, p. 277). Aprender a pensar y a convivir es una meta para un siglo XXI; pero, sobre todo, es importante, animar a luchar por el ideal de la verdad, que no se apague con los intereses sociales sino que sepa sobrevivir en cualquier circunstancia y dificultad. En palabras de Crovi (2010):

> Es responsabilidad de los actores del proceso educativo y de los investigadores seguir insistiendo en que las tecnologías son sólo un factor de mediación, un apoyo para logar el propósito de una mejor educación que nos permita, parafraseando a Bauman, aprender el arte de vivir en un mundo saturado de información, así como aprender el todavía más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en un mundo como éste (p. 127).

El docente educomunicador debe abrirse hacia un entorno de formación como comunidad. Desbordando la idea tradicional de institución, otorgándole un carácter más abierto y dinámico para participar de acuerdo a las propias posibilidades personales en relación con la vida y con el entorno en el que se desarrolla. Así, el docente se convierte en guía y facilitador del proceso reflexivo o valorativo que ha de realizar en el alumnado para llegar a adquirir un criterio objetivo y propio que le permita valorar la realidad y tomar decisiones eficaces. La tarea de la escucha y enriquecimiento, en las propuestas formativas,

no es sólo para el alumnado sino también para el personal docente, quienes reciben la influencia de sus alumnas y alumnos para crecer como persona. Como señala García Matilla (2003):

> La educación implica favorecer el desarrollo integral de la persona partiendo de sus propias necesidades, apoyando su crecimiento físico y psíquico, permitiendo el ejercicio de todo un potencial de habilidades valiosas, sirviendo a una socialización que haga consciente al individuo de su papel en el mundo y de la necesidad de relacionarse con los demás desde la solidaridad, el respeto y la tolerancia. La educación debería servir para motivar y alentar a construir el deseo de aprender. El aprendizaje es un proceso dinámico que se construye desde el propio individuo y depende también indisolublemente de su contexto. El aprendizaje no es impone desde fuera, siempre se construye (p. 35).

La nueva cultura de la participación implica diversas relaciones que ofrecen la posibilidad de compartir, desarrollar diferentes tareas, dar solución a diferentes problemáticas, construir colectivamente el conocimiento y desarrollar espacios de comunicación dinámicos e interactivos, donde pueda actuar cualquier individuo. Esta nueva cultura ofrece en la actualidad distintas e innovadoras posibilidades en los espacios digitales que desarrollarán de forma progresiva el empoderamiento de la ciudadanía como usuaria digital.

Referencias bibliográficas

ALLMAN, P. (2001): *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolucionary critical education.* Westport, CT: Bergin & Garvey.

APARICI, R. GARCÍA, A. FERNÁNDEZ y OSUNA, S. (2012). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.

APPLE, M. (2011). Seminario: Teoría y práctica en educación crítica: las tareas del intelectual y militante Contrahegemónico. *Argonautas* N.º 1, pp. 116-128.

CROVI, D. (2010). El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. En Aparici: *Educomunicación más allá del 2.0* (pp. 105-128). Barcelona: Gedisa.

DI FRANCO (2011). *¿Es posible que la escuela construya un nuevo orden social?* Praxis Educativa (Arg), vol XI, num. 15, pp. 9-12. Argentina: Universidad Nacional de la Pampa.

DUBET, F. (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.

– (1993). *Pedagogía de la esperanza.* Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.

GARCÍA MATILLA, A. (2003). *Una televisión para la educación. La utopía es posible.* Barcelona: Gedisa.

– (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En Aparici: *Educomunicación más allá del 2.0.* (pp. 151-168). Barcelona: Gedisa.

GUTIÉRREZ, F. (1978). *Linguagem total: uma pedagogía od meios de comunicacao.* Sao Paulo: Summus.

HERNÁNDEZ, E. (2015). Tsipras dice gracias: a Merkel le va a pasar lo mismo que a Esperanza Aguirre. Revista digital *El Confidencial.* Recuperado de: http://blogs.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/tribuna/2015-07-02/tsipras-dice-gracias-a-merkel-le-va-a-pasar-lo-mismo-que-a-esperanza-aguirre_911391.

MACDONALD, A. (2015). Oleada antialemana en Internet por el «golpe de Estado» en Grecia. Diario digital *eleconomista.es.* Recuperado de: http://www.eleconomista.es/interstitial/volver/343978222/telecomunicaciones-tecnologia/noticias/6865387/07/15/Oleada-antialemana-en-Internet-por-el-golpe-de-Estado-en-Grecia.html#.Kku8w8JX5aopPpN.

MUÑOZ, R. (2008). La informática es más sucia que el WC. Periódico el País. Recuperado de: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2008/05/03/actualidad/1209805263_850215.html

OROZCO, G. (2010). Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos. En Aparici (coord.) *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 267-280). Barcelona: Gedisa.

PRIETO, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. En Aparici: *Educomunicación más allá del 2.0.* (pp. 27-40). Barcelona: Gedisa.

Transiciones educomunicativas. Sobre capitalismo cognitivo y educación líquida

ELISA HERGUETA COVACHO
RAFAEL MARFIL CARMONA

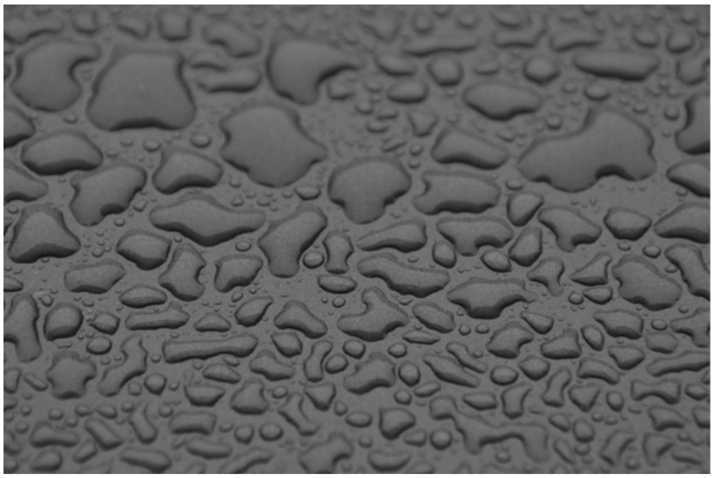


Imagen.
«Soledades 2.0.» (2015), de Rafael Marfil-Carmona

Tan lejos, tan cerca. Contextos y empoderamientos digitales

La única certeza sólida que nos queda es saber que podemos participar en la Red, siempre y cuando tengamos acceso a las tecnologías necesarias y nos encontremos en la parte del mundo en la que esa actividad es posible. No puede obviarse, en el análisis de la aldea global, el hecho de que está irregularmente digitalizada. El reparto del patrimonio informativo y educacional no es equitativo, lo que representa una primera evidencia de la aplicación del modelo capitalista a las posibilidades de expresar, saber o aprender. Desde el punto de vista educativo, estamos inmersos en un sistema cuyas virtudes y defectos son sobradamente conocidos en los países desarrollados.

Hoy día, los medios son, efectivamente, el mensaje y el masaje, tal y como los definieron McLuhan y Fiore décadas antes de que la humanidad pudiera visualizar claramente esa idea de interconexión e inmediatez (1997), configurando un aula sin muros (McLuhan, 1974) cuyas posibilidades de aprendizaje siguen respondiendo a una distribución irregular de los recursos. Sigue habiendo muros y, en muchos casos, la amplitud de las vistas es desigual. Cubrir esa carencia, impulsando el acceso a los medios y el empoderamiento de la ciudadanía es, hoy más que nunca, un reto presente que recoge la esencia original de la acción educomunicativa que considera el acceso a los medios como vía de emancipación (De Oliveira, 2011; Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994).

Hecha esa salvedad, que sirve a su vez como símbolo de las distancias en el territorio informacional y cultural, todo es aparentemente líquido desde hace bastante tiempo, en referencia al concepto que el filósofo Zigmunt Bauman aplicó a cada una de las esferas sociales, desde la propia vida en unos tiempos de incertidumbre (2006, 2007) hasta la fragilidad de los vínculos humanos (2005), aplicando también este concepto a la educación (2008). La profunda transformación cultural y educativa de los primeros años del siglo XXI había surgido en una sociedad multicultural que, para algunos pensadores, estaba generando una cultura zombi que representaba la derrota del pensamiento (Finkielkraut, 1987). En la segunda mitad del siglo XX, el «hombre unidimensional» seguía cuestionando la tensión dialéctica entre contener un cambio cualitativo en el futuro previsible de la sociedad industrial avanzada o impulsar esa transformación (Marcuse, 1981, p. 25). Tras la claridad de ese planteamiento dialéctico llegaría una compleja transición hacia un nuevo paradigma basado en asumir el cambio como la única constante.

La Posmodernidad fue la encargada de articular y desarticular la reflexión en torno al derrumbe de las certezas que habían acompañado al ser humano durante gran parte del siglo XX. A lo largo de estas décadas, las grandes narrativas (Lyotard, 2008) se han derretido por el calentamiento global que han provocado las tecnologías, entre otros detonantes, en la

cultura y en la comunicación y en la educación, mientras el marketing ha disfrazado la vieja robótica en Internet de las cosas o, lo que es lo mismo, en una opción para la venta y el consumo. En la génesis de ese proceso hay que situar la consolidación de un capitalismo tardío y la certeza de estar viviendo un presente perpetuo y en perpetuo cambio (Jameson, 2002, p. 185), lo que en sí se convierte en un nuevo relato, que es referencia en gran parte del mundo, consolidado en la información y el conocimiento como eje central.

En ese escenario, más que desaparecer, podemos asegurar que las metanarrativas se han transformado, fusionándose en una visión que esboza la globalidad desde el mercado, pero que encuentra también una de las resistencias más sólidas en el activismo educativo, aquel dispuesto a transformar el sistema en un modelo más dialógico y humano, centrándose en la dignidad como la principal competencia a trabajar en el aula y fuera de ella, en una dinámica que, de forma inevitable, pasa por la cultura digital y por la escucha e implicación colectiva. Como paradoja, los tiempos líquidos han generado un nuevo modelo educativo como paradigma emergente, una educomunicación digital emancipadora (Aparici, 2010, p. 21) enraizada fuertemente en la importancia del vínculo entre comunicación y educación, sobre todo por el valor de construcción en la juventud de la sociedad futura:

> La educación y la comunicación son dos caras del mismo propósito. Una no puede existir sin la otra, especialmente porque los jóvenes se educan y se comunican a toda hora y en cualquier lugar. Acompañar y promover en estos espacios visiones más amplias y reflexivas y trazar recorridos complejos es tarea de educadores, con una mirada democrática y un espíritu de aprendizaje y de innovación que nos acerque y no nos aleje (Quiroz Velasco, 2010, p. 202).

Por esta razón, podemos afirmar que la única certeza es la de poder participar en un continuo proceso de hipermediaciones (Scolari, 2008) en las que el ser humano puede seguir optando, como es tradición milenaria, por conservar un sistema que nunca ha conseguido ser justo o intentar transformarlo, revisando y actuando para cambiar la sociedad.

Tierra de abundancia. La gestión del conocimiento

Es un hecho aceptado que la transformación de la sociedad, basada hasta hace pocos años en la producción industrial, ha dado como resultado una sociedad centrada en el conocimiento para propiciar cambios en nuestro entorno de forma continua. La sociedad pasa de valorar el trabajo a valorar el saber, siempre que se someta al sistema. La vida actual de los discentes transcurre en un sistema educativo que prioriza una educación formal basada en modelos fordistas aún vigentes y perfectamente adaptados al dominio y control social imperantes en la era del Capitalismo Cognitivo (Sierra Caballero, 2013), que se apropia de los conocimientos desarrollados siempre que sean capaces de generar economía. La faceta mercantil de la gestión del conocimiento es indivisible de nuestra actividad diaria a través de las pantallas y en la sociedad 2.0, idónea para el desarrollo de ese nuevo modelo:

> La web ha creado un mercado no mercantil del conocimiento y del reconocimiento, así como de la interacción mundializada. Desde siempre, la valorización mercantil ha deseado la cooperación y la coordinación humana. La web ofrece un modelo de confrontación entre una oferta y una demanda de conocimientos y de informaciones en tiempo real (Moulier Boutang, p. 126).

En ese escenario, es posible una nueva narrativa que consolida el sistema, basada en la gestión mercantil del conocimiento, pero también una contranarrativa desde la educación. La disrupción tecnológica propicia otra manera de acceder a la información y comunicación, transformando el panorama educativo y social. La ciudadanía se apropia de las tecnologías y redes digitales en procesos permanentes y genera el conocimiento que le atrae de manera independiente, a través de comunidades construidas con una estructura nodal, en las que desarrollan sus saberes en un entorno de cultura digital, compartiendo, asociando e interpretando en un fluir constante. En este contexto, caracterizado por la producción de microcontenidos y la brevedad de la información, el conocimiento se transmite en los entornos digitales de manera inestable y espontánea. La celeridad en el consumo nos obliga a revisar el concepto de Educomunicación.

En el curso del tiempo.* «El derrumbe de las viejas certezas en torno a la educación» *(Fernández Enguita, 2006, p. 11)

El concepto de tiempos líquidos de Bauman (2007) supone una brutal toma de conciencia de los cambios sociales y de las pocas certezas, por no decir incertidumbres, que la globalización nos ha impuesto. Todo se ha convertido en una red de conexiones:

> La exposición de los individuos a los caprichos del mercado laboral y de bienes suscita y promueve la división y no la unidad; premia las actitudes competitivas, al tiempo que degrada la colaboración y el trabajo en equipo al rango de estratagemas temporales que deben abandonarse o eliminarse una vez que se hayan agotado sus beneficios. La «sociedad» se ve y se trata como una «red», en vez de como «una estructura» (menos aún como una «totalidad» sólida): se percibe y se trata como una matriz de conexiones y desconexiones aleatorias y de un número esencialmente infinito de permutaciones posibles (Bauman, 2007, p. 9)

Aunque los contextos sociales nunca ofrecieron una garantía total de predicción de las adversidades o de las oportunidades, actualmente el progreso y la crisis nos ha llevado a basar nuestras perspectivas vitales, sintiendo una implacable e inexorable amenaza de cambio de una sociedad en movimiento (Bauman, 2007, p. 43). En el siglo XXI, la sociedad ha abandonado la referencia de los conceptos perdurables y duraderos, es decir, sólidos, para desembocar en una realidad definida por Bauman como «modernidad líquida». Transitamos sin saber por dónde ni hacia dónde, sin posibilidad de planificación, obligándonos a vivir en unos mundos definidos por la fragilidad, la inseguridad, con lo momentáneo y lo transitorio como medidas de referencia. Nos situamos así en una sociedad marcada por el miedo a la incertidumbre. El principio de incertidumbre que este autor aplica a los escenarios líquidos,

abarca desde la separación entre poder y política y el colapso del pensamiento, hasta el sentido de la responsabilidad del individuo, en la que más que normas que rigen su comportamiento, será su capacidad de adaptación al entorno lo que guiará su conducta. Educación y Comunicación se han instalado en esa sensación de permanente cambio.

Paralelamente, todos los círculos de lo cultural se transforman por la mediación de la técnica, iniciando una nueva etapa capitalista en la que cambia la manera de percibir el espacio y el tiempo, la creatividad y la creación de contenidos, que se convierten en factor de intercambio permanente para la industria relacionada con la informática, el software y lo audiovisual. Se altera la relación entre economía y conocimiento. Éste, se subordina a la producción y se precariza.

Bailar en la oscuridad. Inmersos en la comunicación líquida

Estos entornos, sociocultural y tecnológico, se influyen inevitablemente provocando un desarrollo en la manera de entender la comunicación, la información y la educación, dando lugar a un desplazamiento del equilibrio existente que ha modificado esta Sociedad Red (Castells, 2012) en la que se conviven diferentes órdenes nuevos, la globalización de la información, la cultura de los medios de masas interconectados y una nueva forma de razonar de manera lógica:

> La transformación continua de la tecnología de la comunicación en la era digital extiende el alcance de los medios de comunicación a todos los ámbitos de la vida social en una red que es al mismo tiempo local y global, genérica y personal, en una configuración constantemente cambiante (Castells, 2012, p. 23).

La manera de pensar de las personas, efectivamente, ha cambiado. Es cierto que estamos en una grave crisis generada por modelos sociales y económicos basados en un sistema que ya no es eficaz para la sociedad. La Red nos pone a disposición el acceso a la información y al conocimiento y, gracias a ello, podemos cambiar y construir nuevas oportunidades. A partir de aquí, se nos presenta un futuro digital, una cultura social abierta a nuevos paradigmas. Se trata, en realidad, del presente, en el que las redes sociales posibilitan una enseñanza y un aprendizaje que redimensiona el hecho educomunicativo y lo transporta más allá de las aulas a las que antes estaba circunscrito. No había que derribar esos muros del aula, simplemente atravesarlos.

En este nuevo escenario emergente de cibercultura, las audiencias cambian y deciden re-aprender a crear y distribuir conocimiento, se apropian de esta segunda oralidad digital (Sauerberg, 2006) y dan lugar a una cultura popular participativa, dedicada al fenómeno de post-producción (Piscitelli, 2009). Sus experiencias con las nuevas tecnologías han provocado un cambio en la manera en que se enfrentan a la creación, a la gestión y a la distribución de los contenidos. Sin embargo, y aunque las nuevas generaciones se muevan en

estos territorios y «... construyan significados al interactuar con su entorno natural y social, interconectando sus redes neuronales con las redes de la naturaleza y las redes sociales» (Castells, 2012, p. 23), las competencias que adquieren y desarrollan al conectarse a otros nodos y compartir significados e información no son visibles para una educación formal, estandarizada, uniforme y paramétrica (Cobo & Moravec, 2011).

La evolución de nuestra sociedad hacia una comunicación digital nodular y ubicua cambia la percepción del tiempo y del espacio. Transforma también el modo de comunicarse, de emisor-receptor a emisor-productor en línea horizontal en el modelo feed-feed propuesto por Aparici y Silva (2012), en el que todos somos prosumidores (Toffler, 1980) que nos movemos en Internet, comunicando y generando conocimiento a través de la mediación de los dispositivos móviles.

El tiempo entre costuras. Educar en territorios líquidos

Hasta aquí se ha descrito un panorama general y, en todo caso, comunicacional. Sería un error considerar que las anteriores estructuras sociales eran más sólidas que las actuales. La educación promovía el individualismo representado por la cultura gutemberguiana. Sin embargo, ahora que se transforman en líquidas e inciertas, y a pesar del individualismo imperante, aparecen continuamente movimientos activistas sociales para los que el unir fuerzas y crear equipos o comunidades es temporalmente útil. En ocasiones, humanamente imprescindible. Si transferimos el concepto a la educación, resulta igualmente necesario ese anhelo colectivo. En las actuales estructuras líquidas se promueve la colaboración y el desarrollo de nuevas habilidades como uno de los modelos para generar conocimiento en grupo.

Transitamos de una estructura sólida y segura, con un sistema educativo transmitido de generación en generación, fundamentalmente basado en estrategias de memorización y en transferencia del conocimiento, a una estructura líquida impulsada por los entornos digitales, que nos genera incertidumbre e inestabilidad como sociedad, pero que a la vez pone a nuestra disposición una oportunidad para el cambio:

> Olvidar por completo y con rapidez la información obsoleta y las costumbres añejas puede ser más importante para el éxito futuro que memorizar jugadas pasadas y construir estrategias basadas en un aprendizaje previo (Bauman, 2007, p. 10).

Superamos los conocimientos cerrados, estables y homogéneos para todos los discentes, con el libro de texto como representante de esta educación sólida, elitista y jerarquizada, tras la inmersión en una educación líquida que nos obliga a enfrentarnos a la complejidad, incertidumbre, variabilidad y transformaciones constantes de la cultura digital, donde nada

asegura que se estén haciendo bien las cosas, en una época en la que se combina la calidad con la charlatanería 2.0.

Se prepara a los estudiantes para desarrollar su autonomía, expresada mediante la construcción y producción de conocimientos. No es fácil aprender a compartir e intercambiar esos conocimientos. La Ilustración y el Cognitivismo, imprescindibles como referencia de errores, pero también de muchos aciertos, habían compartimentado los espacios de conocimiento, una frontera que ya no existe en las redes. Para desarrollar los intereses de cada individuo, Bauman proclama la flexibilidad (2007, p. 11), entendida como la rapidez para modificar las propias tácticas y estilos, en contraposición con el conformismo a las normas. Los medios digitales han redimensionado la importancia del tópico pedagógico de aprender a aprender.

El modelo imperante educativo e institucional está marcado por una clara linealidad y verticalidad en sus parámetros comunicacionales. El centro de la autoridad del saber es la letra y el número en el soporte impreso. Las paredes del aula contienen la simbología de la rigidez espacial; los horarios, la solidez temporal. Con la aparición de los nuevos escenarios mediados por la tecnología, los diferentes programas institucionales en sus múltiples versiones, desde el proyecto Mercurio, Atenea, etc. a Escuela 2.0, se han centrado en la implementación técnica de las TIC (Area *et al.*, 2014).

La integración de la tecnología en el aula ha servido, en muchos casos, para repetir de modo crónico las estructuras verticales y unidireccionales, sólo centradas en la instrucción, pero sin considerar apenas la emergente dimensión comunicacional y relacional de las propias TIC. Sin producirse una apropiación ni social ni educomunicativa de las nuevas tecnologías. Por eso entendemos que algo sustancial ha faltado a la mediación tecnológica que no ha asumido «... la potencia deconstructiva del pensamiento para el cambio social que subyace en las prácticas creativas de autonomía desplegadas a lo largo y ancho de las interfaces del nuevo sistema de reproducción social» (Sierra Caballero, 2013, p. 18). El potencial relacional de las dinámicas horizontales y dialógicas son amplificadas y redimensionadas con y desde el entorno digital, si antes existe un para qué, un por qué y un cómo «líquido» que justifique la acción que también es cambio y revolución.

Se abre la puerta a nuevas oportunidades que empiezan a aparecer gracias a una incipiente cultura popular, en mayor o menor medida participativa, que no sólo supera la legitimación de la cultura elitista anterior, marcada por la tradición, sino también supone una revisión del modelo industrial, jerárquico y subordinador, impuesto desde el dominio y control social del Capitalismo Cognitivo a las prácticas ciberculturales. De igual manera, también sume a los docentes en una serie de riesgos que focalizamos, pensando en las capacidades de nuestros actuales discentes. ¿A qué riesgos nos enfrentamos? ¿Está preparada la naturaleza relacional docente-discente para asumir y construir el cambio a la liquidez?

Las nuevas generaciones están acostumbradas, desde el punto de vista del consumo, a no realizar esfuerzos innecesarios para obtener una cierta cantidad de placer (Bauman, 2008, p. 20). El «síndrome de la impaciencia» y la «búsqueda de atajos» (2008, p. 21) permiten alcanzar una gratificación instantánea sin tener que esperar. Para ellos, también la educación es un producto a ser consumido. Anteriormente, el conocimiento ofrecía un valor duradero, sin importar que fuera episódico o adquirible a lo largo de toda una vida. Era para siempre. Hoy día nada es permanente. Los afectados por el «síndrome de la impaciencia» desean consumir educación sin compromisos a largo plazo, sin limitarse en su supuesta libertad y aprovechando las oportunidades que se puedan presentar. El consumismo de hoy no se define por la *acumulación* de cosas, sino por el breve *goce* de esas cosas, «...en el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez» (Bauman, 2008, p. 29).

En este marco social que nos dibuja Bauman, se empieza a poner en duda la capacidad de la educación institucionalizada para responder a estas nuevas necesidades sin llevar a cabo un desmantelamiento de sus sólidos cimientos para adaptarse a las nuevas formas de consumo de educación. Las estrategias cambian y se empiezan a basar en «culturas» y «redes», «de equipos» y «coaliciones», y antes que hablar de control, liderazgo o, más específicamente, de dirección, prefieren hablar de «influencias» (2008, p. 34), transmitiéndonos, a través de la valencia semántica de los mismos términos, un mensaje de volatilidad, fluidez, flexibilidad y corta vida. Se desarrollan estructuras que serán fáciles de montar y desmontar según las necesidades del momento, estructuras reorganizables sin previo aviso que mutan dependiendo de los cambios y novedades que vayan surgiendo. El valor de una organización radica en su capacidad líquida de ser «desorganizada», de alterarse y moverse libremente en el caos, explorando y construyendo.

También Castells, observando los movimientos del 15M, su formación, dinámicas y valores y su incidencia en los nuevos caminos del cambio social, indica cómo las redes de nodos «... establecen estrategias de colaboración y competición formando redes puntuales para proyectos concretos» (2012, p. 25) que construyen su autonomía comunicativa gracias a las redes sociales digitales que «... ofrecen la posibilidad de deliberar y coordinar acciones sin trabas» (2012, p. 27). Acciones que posibilitan la construcción de identidad ciudadana. Los flujos informativos y la multiplicidad de contactos dan lugar a nuevos entornos de socialización holística, tanto cognitiva como emocionalmente, que estimula al ser humano a crear vínculos, relaciones e interacciones y a establecer lazos con otros seres (Goleman, 2006) y, por otra parte, propician la ocasión de acceder a la información pública en transparencia y reivindicar una comunicación más flexible y plural (Benítez Eyzaguirre, 2013). Frente a procesos de crisis y transición del cambio de época destaca «... la emergencia de la multitud en línea y la cibercultura como viva expresión de la autonomía de lo social» (Sierra Caballero, 2012, p. 4), imponiéndose, desde lo global, lo que Mattelart ha definido como una mirada-mundo (2014).

Esta cultura popular, en mayor o menor medida participativa, no solo supera la legitimación de la cultura elitista anterior, marcada por la tradición, sino también supone una revisión de la concepción jerárquica e industrial de las prácticas culturales y del sistema educativo imperante, favoreciendo una dinámica que puede ser realmente democrática en el aula (Gutmann, 2001). Cuestión distinta es que se consiga.

Las manifestaciones culturales populares, desde los inicios del cine de barraca y de feria, pasando por las marionetas, las galerías del cómic, el arte pop y un sinfín de representaciones hasta llegar a las prácticas digitales de recoger, sumar e integrar (Piscitelli, 2009) o al auge de los *youtubers* como gurús de comunidades de fans, usuarios y público activo e involucrado cuyas interrelaciones «... dan como resultado múltiples formas de coproductividad» (Wirman, 2009, p. 148), nos conducen a cuestionarnos qué entendemos por cultura y por educación y qué rol desempeña la ciudadanía en esta nueva sociedad líquida. Encontramos el camino en la convergencia de ambos conceptos:

> ...la educomunicación no se entiende de modo completo sin su finalidad cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas. Y empoderar a la ciudadanía a este respecto significa reforzar la libertad, la autonomía crítica y la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, sociales, económicas, ecológicas e interculturales a partir del buen uso de los medios y la tecnología comunicativa (Gozálvez y Contreras-Pulido, 2013, p. 130).

Pensar la educomunicación como procesos de autonomía y participación cuyo objetivo es el empoderamiento y la libertad es una constante del pensamiento pedagógico progresista. En el siglo XIX, Dewey (2008), frente a la educación tradicional elitista, dogmática y autoritaria, priorizaba otra activa, útil para la vida, centrada en los discentes, en sus necesidades sociales y construida a partir de un enfoque de formación democrática del discente-ciudadano. Tampoco olvidemos la pedagogía liberadora (Freire, 1970) como práctica consciente de la libertad, como hecho político para reconocer las tendencias autoritarias y opresiones, no solo educativas, sino sociales y políticas: aprendizaje conectado al cambio social y al empoderamiento de la ciudadanía.

La disrupción educomunicativa aún no se ha producido, ni desde las instituciones, ni desde la ciudadanía, de modo que nos planteamos en qué medida es ahora el momento justo para promover una educación activa y superar el oblomovismo[4] imperante en la educación. Lo que ya hemos denominado Factor R-elacional como potencial relacional de las dinámicas horizontales y dialógicas, agrupa y contiene muchos aspectos de las habilidades y competencias holísticas (la cognitiva, la emotiva y la social) que permiten a los estudiantes construirse una identidad digital líquida y convertirse en seres autónomos, cultos y críticos que desarrollan estrategias sociales que permiten al individuo un estado de bienestar en y con los demás (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Hergueta-Covacho, 2013), tomando como aliados los recursos que ofrece la cibercultura.

Quizá el factor de relación y la dimensión humana de otorgan las redes sociales sean una respuesta a lo que Gilles Lipovetsky describió como desmitificación del futuro en la que denominó «sociedad de la decepción», una realidad caracterizada por la abundancia en la que el derecho a desear es una de las bases del capitalismo, con la consiguiente decepción:

> Cuanto más aumentan las exigencias de mayor bienestar y una vida mejor, más se ensanchan las arterias de la frustración. Los valores hedonistas, la superoferta, los ideales psicológicos, los ríos de información, todo esto ha dado lugar a un individuo más reflexivo, más exigente, pero también más propuesto a sufrir decepciones (2008, p. 21).

El reto colectivo y la idea del procomún, concebida desde un humano elemento relacional, constituyen la base esperanzadora de un nuevo modelo educomunicativo. Es un nuevo derecho a desear, desde una posición ética y responsable. Nadie garantiza el éxito de esa transformación, tampoco se están valorando los aciertos que nos han traído hasta aquí, las bondades del modelo tradicional. El futuro se percibe con más claridad que el presente y el pasado.

Todo saldrá bien. Hacia un modelo colaborativo en la educomunicación

> … el espacio público emergente, que tiene sus raíces en la comunicación, no está predeterminado en su forma por ningún tipo de destino histórico, ni necesidad tecnológica. Será el resultado de la nueva etapa de la lucha más antigua de la humanidad: la lucha por tener una opinión libre. (Castells, 2008).

El emergente espacio público expandido adquiere nuevas dimensiones, traspasa fronteras tangibles, tanto en el tiempo como en el espacio. Como afirma Castells, ni los parámetros históricos ni los tecnológicos auspician posturas de dominación y control de la libre opinión del hombre que se ve sometida a los dictados y etiquetas de filosofías capitalistas neoliberales. Capitalismo de ficción que ya no aspira a ganar, sino a gustar y producir realidades homogeneizantes que establezcan las mejores condiciones para su dominio (Verdú, 2006).

El control de las masas viene definido desde filosofías antiguas. En la época contemporánea, por un lado, se define la era de la globalización y se considera al mundo como una aldea global (McLuhan, 1989), pero surgen también movimientos minoritarios reivindicativos, comprometidos socialmente, cuyo espacio no es únicamente virtual, sino que se compone de los flujos y lugares sociales, de la liquidez de la sociedad. Actúan y se desenvuelven en el devenir cotidiano, democrático y ciudadano. Estos movimientos tienen la osadía y la táctica de mermar el poder de los medios globales controlados y hacen del entorno digital panfletos de manifestaciones insurgentes, creando redes autónomas de comunicación, conatos utópicos de lucha contra la globalización. Intentan que, frente a relaciones jerárquicas y de subordinación, la horizontalidad y la libertad de expresión se conviertan en compromisos de transformación social.

Para garantizar el acceso de la ciudadanía a la información que fluye abierta, en una sociedad que alcance la mayoría de edad cognitiva, se necesita un rol docente que impulse estructuras y organizaciones flexibles, garantizando la construcción de nuevo conocimiento de manera crítica como resultado de la inteligencia colectiva. Todo ello al borde del abismo de la utopía y de una nueva involución instalada en los nuevos procesos.

Hacen falta comunidades colaborativas comprometidas relacionalmente, que desarrollen un papel fundamental en la construcción de una cultura social potenciada por las relaciones en las aulas, sin olvidar los retos y las dificultades para conseguirlo. Todo ello, sin dejar de redimensionar dicha información con cauces de contrainformación propia, lenguaje, agenda y canales ajenos a la dinámica de mercado, favoreciendo la construcción independiente de significados. No se nos puede olvidar que la inquietud docente e investigadora padece las modas y las tendencias narrativas dominantes como cualquier otro sector. Se habla, paradójicamente en educación, de comunidades de «fans consumidores» (Jenkins, 2010) que retocan, reutilizan, recrean y reinterpretan los contenidos sin aceptar la represión de las instituciones académicas. Habrá que revisar procesos y resultados de forma permanente en una educomunicación multidireccional y descentralizada. Habrá que rescatar también lo bueno de lo que se ha aprendido hasta el momento, conscientes de que la criticada Ilustración hace posible un texto como éste, frente a otros lugares, geográficos y culturales, donde solo impera el terror y el fanatismo. Habrá que seguir viendo en la educación y la comunicación las vías para transformar el mundo.

Podríamos pensar en establecer modelos, pero en realidad nos enfrentamos a buscar en cada momento un modelo diferente de organización, en encontrar caminos operativos de actuación para enfrentarnos a tareas concretas, casi siempre distintos entre sí, que mutan dependiendo de los docentes y discentes, del momento, de las necesidades y de cualquier factor intrínseco al territorio en el que caminemos.

Necesitamos educar en la colaboración y la autonomía, motivando al discente. Necesitamos debatir sobre creatividad, experimentación, participación, incertidumbre, pensamiento crítico, resolución de problemas, emotividad,... Tenemos que repensar la comunicación en el aula y buscar un camino operativo para influir en las instituciones. Necesitamos democratizar, socializar, empoderar y transmitir los valores positivos de una verdadera educación para la ciudadanía.

Las consideraciones finales son interrogantes más que respuestas. Queremos dejar el texto abierto, focalizando nuestra atención en algunas cuestiones: ¿De qué modo la liquidez de nuestra sociedad obliga a revisitar el sistema educativo? ¿Hasta qué punto lo debe transformar? ¿Se trata solo de un nuevo enfoque cultural, comunicativo y educativo? ¿Estamos ante un nuevo entorno, que obliga a cuestionar el supuesto control que ejercemos sobre la tecnología, y por tanto, un dominio como nómadas digitales de nuestras herramientas?

El principio líquido de incertidumbre y los nuevos movimientos políticos, sociales, económicos de la ciudadanía, ¿nos ofrecen la suficiente seguridad y tranquilidad como para emprender un nuevo proyecto de sociedad, una utopía intergeneracional? La sociedad emergente de la cibercultura, ¿es capaz de impedir la subordinación a un sistema que fagocita creatividad y conocimiento? ¿Puede independizarse del régimen económico y político? ¿Corremos el riesgo de estar creando la doctrina de nuevas posturas ortodoxas y poco flexibles?

Referencias bibliográficas

APARICI, R. (2010). Introducción: la educomunicación, más allá del 2.0. En R. Aparici, *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 9-26). Barcelona: Gedisa.

APARICI, R., y SILVA, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*, *38*, 51-58. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-05

AREA, M., *et al.* (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *13*(2), 11-33.

BAUMAN, Z. (2005). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

– (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.

– (2007). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre* (3ª ed.). Barcelona: Tusquets.

– (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.

BERRIO, C. (2012). Entre la alfabetización informacional y la brecha digital. Reflexiones para una conceptualización de los fenómenos de exclusión digital. Revista Interamericana de Bibliotecología, *35*(1), 39-53. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewArticle/13333

BENÍTEZ EYZAGUIRRE, L. (2013). La dimensión transnacional de la ciudadanía digital. En Sierra Caballero, F. (ed.), *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 79-118). Barcelona: Gedisa.

BLONDEAU, O., DYER WHITEFORD, N., VERCELLONE, C., KYROU, A., CORSANI, A., RULLANI, E… LAZZARATO, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva.* Madrid: Traficantes de sueños.

CASTELLS, M., (2001). *Lección inaugural del curso académico 2001-2002 de la UOC*. Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Recuperado de: http://www.uoc.edu/web/esp/launiversidad/inaugural01/intro_conc.html

– (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red (II). Los nuevos espacios de la comunicación. Telos. Cuadernos de comunicación e innovación, *75*, 11-23. Recuperado de: https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloautorinvitado.asp@idarticulo=1&rev=75.htm

– (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Barcelona: Alianza.

COBO, C. y MORAVEC, J.W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Editions de la Universitat de Barcelona.

DE OLIVEIRA, I. (2011). *Educomunicação: O conceito, o profissional, a aplicação* (2ª ed.). São Paulo (Brasil): Ed. Paulinas.

DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1934).

DUEÑAS, M. (2009). *El tiempo entre costuras.* Madrid: Temas de Hoy.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2006). *Educar en tiempos inciertos* (2ª ed.). Madrid: Morata.

FINKIELKRAUT, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

GABELAS Barroso, J.A., MARTA LAZO, C. y HERGUETA COVACHO, E. (2013). El Factor R-elacional como epicentro de las prácticas culturales digitales. En D. Aranda, A. Creus & J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 351-372). Barcelona: UOC.

GOLEMAN, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.

GONCHAROV, I. A. (2000). *Oblómov*. Barcelona: Alba Editorial. (Obra original publicada en 1859)

GOZÁLVEZ, V. & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar, 42*, 129-136. doi: http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12

GUTMANN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1987).

JAMESON, F. (2002). Posmodernismo y sociedad de consumo. En J. Baudrillard, D. Crimp, H. Foster, K. Frampton, J. Habermas, F. Jameson… G.L. Ulmer, *La posmodernidad* (pp. 165-186). Barcelona: Kairós.

JENKINS, H. (2010). *Piratas de textos: fans, cultura participativa y televisión*. Barcelona: Paidós.

KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

LYOTARD, J.F. (2008). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra (Obra original publicada en 1979).

MARCUSE, H. (2007). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel. (Obra original publicada en 1965)

MATTELART, A. (2014). *Por una mirada-mundo: Conversaciones con Michel Sénécal.* Barcelona: Gedisa.

MCLUHAN, M. (1974). El aula sin muros. Barcelona: Laia.

– (1989). La aldea global. Barcelona: Gedisa.

MCLUHAN, M. & Fiore, Q. (1997). *El medio es el masaje: Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1967).

MOULIER, Y. (2004). Riqueza, prosperidad, libertad y renta en el capitalismo cognitivo. En O. Blondeau, N. Dyer Whiteford, C. Vercellone, A. Kyrou, , A. Corsani, A., E. Rullani… M. Lazzarato, *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (pp. 107-128). Madrid: Traficantes de sueños.

OROZCO, G. (1994). *Al rescate de los medios*. México: Fundación Manuel Buendía – Universidad Iberoamericana.

PISCITELLI, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*, Buenos Aires: Santillana. Recuperado de: http://de.scribd.com/doc/125316546/Nativos-digitales-Piscitelli#scribd

QUIROZ VELASCO, T. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En R. Aparici, *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 187-203). Barcelona: Gedisa.

SAUERBERG, L.O. (2006). The Encyclopedia and the Gutenberg Parenthesis. *Media in Transition 6: stone and papyrus, storage and transmission*. Massachusetts Institute of Technology in Cambridge. Recuperado de: https://static.sdu.dk/mediafiles/Files/Om_SDU/Institutter/Ilkm/ILKM_files/InternetSkrift/TeksterInternetskrift/LarsOleSa

SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

SIERRA CABALLERO, F. (2012). Del campo a la indisciplina. Pensar la comunicación en tiempos de crisis. Montevideo: Actas del Congreso de la Associação Latino Americana de Investigadores da Comunicação. ALAIC 2012. Recuperado de: https://www.academia.edu/3837836/DEL_CAMPO_A_LA_DISCIPLINA._Pensar_la_Comunicolog%C3%ADa_en_tiem

– (2013). Ciudadanía, comunicación y ciberdemocracia. Un enfoque sociocrítico del Capitalismo Cognitivo. En F. Sierra Caballero (Ed.), *Ciudadanía, Tecnología y Cultura. Nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital* (pp. 17-56). Barcelona: Gedisa.

TOFFLER, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

VERDÚ, V. (2006). *El estilo del mundo: la vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

WIRMAN, H. (2009). Sobre la productividad y los fans de los juegos. En D. Aranda y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Aprovecha el tiempo y juega. Algunas claves para entender los videojuegos* (pp. 145-184). Barcelona: UOCPress.

Otras fuentes

La denominación de los apartados de este capítulo constituyen una cita indirecta de la siguiente filmografía:
Bailar en la oscuridad (*Dancer in the Dark*, Lars von Trier, 2000).
El tiempo entre costuras (I. Mercero, I. Peñafiel y N. López Amado, Boomerang TV Antena 3 Televisión, 2012).
En el curso del tiempo (*Im Lauf der Zeit*, Wim Wenders, 1975).
Tan lejos, tan cerca (*In Weiter Ferne, so Nah!*, Wim Wenders, 1993).
Tierra de abundancia (*Land of Plenty*, Wim Wenders, 2004).
Todo saldrá bien (*Everything Will Be Fine*, Wim Wenders, 2015).

La otra educación. Nuevos roles de docentes y estudiantes

SARA OSUNA ACEDO



Imagen.
«University Life 182» (2013) (CC-BY), de Francisco Osorio

La realidad de los centros educativos

En la educación formal del siglo XXI aún se producen prácticas educativas basadas en el protagonismo del docente y de los libros de texto. Kaplún (1998) afirmaba que:

> El libro de texto es la principal fuente de información en las aulas, no da importancia al diálogo y a la participación, «se valora mucho el dato y muy poco el concepto y se premia la buena retención de los contenidos (esto es, su memorización) y se castiga la reproducción poco fiel» (p. 23)

Este autor, citado por Aparici, afirma que igualmente ocurre en los medios de comunicación de masas, ya que siguen siendo el centro emisor que «se dirige a miles o millones de receptores [en lugar de] construir otro tipo de relaciones entre y con los actores de la comunicación y la educación» (Aparici, 2010, p. 15)

A pesar de que la ciudadanía realiza prácticas comunicativas coherentes con la sociedad digital fuera del ámbito escolar, en los contextos educativos se siguen perpetuando formas de actuación más coherentes con las lógicas de siglos pasados. Las políticas educativas han realizado un gran esfuerzo económico para incorporar tecnologías digitales en los centros educativos, pero han dejado de lado un aspecto muy importante, la formación de los actores educativos para llevar a cabo prácticas docentes emancipadoras y coherentes con lo que la sociedad actual está exigiendo. Esto ha producido que se utilicen las tecnologías digitales con antiguas concepciones pedagógicas. En este sentido Downes (2010) precisa que en las aulas se siguen organizando y transmitiendo contenidos de manera jerárquica a cargo de un profesor y «aunque ha habido retos a los currículos durante los últimos diez años, su estructura básica no ha cambiado y, de hecho, en algunos lugares se ha vuelto más arraigado». Se repiten modelos, y métodos industriales del conocimiento de siglos anteriores y las aulas siguen sin ser un escenario de participación donde los estudiantes actúen de forma comprometida. En este sentido, Kaplún (1998) señalaba que:

> Una enseñanza suele autocalificarse de moderna cuando despliega aparatos y recursos audiovisuales; y de más moderna aún si enseña a distancia, a través de medios. Pero, cuando se examina la pedagogía que subyace al interior de sus productos, resurgen bajo el vistoso y coloreado maquillaje las arrugas del viejo y glorioso modelo vertical […] Creyendo «usar y aprovechar» los medios, lo que esta tecnología educativa ha hecho, en realidad, es someterse a la lógica de éstos: adoptar acríticamente su modalidad unidireccional sin buscarle alternativas (p. 219).

Gran parte de responsabilidad de esta situación la tienen los detractores de Internet, que propagaron en los entornos tecnológicos y educativos una gran desconfianza en el uso de las tecnologías digitales. Frente a estas perspectivas, encontramos otras visiones más optimistas hacia el uso de las tecnologías digitales y los espacios virtuales, como la de Prieto Castillo (2010):

> Internet no aísla ni aliena, sino que incrementa la sociabilidad y la actividad de las personas en todas las dimensiones de la vida […] Los usuarios más activos y frecuentes de Internet, cuando se comparara con los no usuarios, son personas más sociables, tienen más amigos, más intensidad de relaciones familiares, más iniciativa profesional, menos tendencia a la depresión y al aislamiento, más autonomía personal, más riqueza comunicativa y más participación ciudadana y sociopolítica (p. 33).

Por otra parte, el hecho de que los centros educativos reciban recursos tecnológicos digitales no garantiza su conectividad. Asimismo, el hecho de que los centros educativos no busquen la conectividad supone que no priorizan que su alumnado desarrolle las competencias digitales que la sociedad actual está demandando en la ciudadanía. No obstante, estos estudiantes buscan desarrollar dichas competencias digitales fuera del entorno educativo y, muchas veces, están abocados a interactuar en escenarios digitales que no son capaces de descifrar o detectar cualquier posible tipo de manipulación.

La realidad es que los centros educativos están desconectados y que no trabajan los principios que rigen en Internet, que se basa principalmente en el diálogo y la participación. La participación en entornos digitales sin las competencias necesarias es muy preocupante, pero la asunción de actitudes y concepciones ante lo que le rodea sin dichas competencias es un tema primordial para la reflexión.

El papel de los docentes: del directismo a la mediación

El rol que se le asigna al profesorado del siglo XXI está asociado a una actuación como mediador, guía y facilitador en el aprendizaje de sus estudiantes. Para Dubet (2006), si en nuestra acción educativa actuamos con dominación, reforzamos el modelo establecido en la sociedad, ayudando a la creación de individuos sumisos. Es fundamental que nuestra tarea no se convierta sólo en comprender, sino intervenir en una acción co-intencionada construida sobre un canal comunicativo bidireccional.

En los centros educativos, el profesorado detectará situaciones, necesidades, actitudes, etc. sobre las que tendrá que mediar con el fin de que el alumnado adquiera las competencias digitales necesarias para actuar en los entornos digitales a los que está acostumbrado. En el acto educativo, es necesaria una actitud activa de los actores implicados para provocar cambios sociales. Habermas llama a la acción comunicativa como «aquella forma de interacción social en que los planes de acción de los diversos actores quedan coordinados por el intercambio de actos comunicativos, y ello haciendo una utilización del lenguaje orientada al entendimiento. (Habermas, 1987, p. 418)

Dubet (2006), por su parte, afirma:

> Más allá de los conocimientos, las competencias y su utilidad social, la escuela produce un bien educativo particular que es la formación de individuos como sujetos capaces de dominar su vida, construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás. Este aprendizaje deriva menos de los saberes adquiridos que de su modo de

> transmisión y del estilo educativo elegido por la escuela. Una escuela justa no sólo debe ser útil para la integración social de los alumnos, sino que debe formar a los sujetos de una sociedad democrática y solidaria. En este sentido debe comprenderse la igualdad individual de oportunidades (p. 72).

Jenkins (2008) observa la necesidad de la alfabetización digital porque proporciona conocimiento para poder cambiar la sociedad, ya que las acciones educativas que los docentes llevan a cabo dentro y fuera de las aulas se extienden también a la estructura social del entorno.

Esto quiere decir que los docentes no sólo deben mediar para que los estudiantes comprendan la realidad, sino también para que sean autónomos a la hora de intervenir con sus acciones concretas en el entorno físico y digital en el que intervengan. En este sentido, según Freire (1970):

> Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de desvelarla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores. De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que pseudo-participación, es lo que debe realmente ser: compromiso (p. 68).

El papel de los estudiantes: de la imitación al empoderamiento

En una educación adaptada a las necesidades del siglo XXI, el rol de los estudiantes también debe ser diferente de los que caracteriza a la educación tradicional. Pasan de ser agentes que siguen las directrices de los docentes a tomar la iniciativa y corresponsabilizarse de su aprendizaje y del de sus compañeros. De manera similar que en el ciberespacio los estudiantes no actúan de forma dirigida, sino que se mueven por su propia iniciativa, es necesario proponer la autonomía del estudiante teniendo como mediación o facilitación la labor de los docentes.

No podemos olvidar, por tanto, como señalan Aparici y García Matilla (2008) que:

> Hablar de nuevas alfabetizaciones en el siglo XXI implica el compromiso de ejercer un activismo vinculado con la realidad, que motive al desarrollo de la creatividad de las personas, global y no parcelado, transformador y no complaciente, dialogante y no autoritario, creativo y no meramente reproductor de viejas formas canónicas que pueden llevar al más inútil formalismo —defensor del arte por el arte— y siempre alerta con las tentaciones manipuladoras de cualquier poder (p. 43).

En este sentido, una de las claves es formar a individuos auto-reflexivos, críticos y creativos ante lo que se les presente a través de su actuación en los espacios colaborativos donde participen. Esto produce un empoderamiento de los estudiantes y, por consiguiente, de la ciudadanía activa en la que se están convirtiendo, potenciando así su liberación. Kaplún (1998) defendía la participación activa cuando afirmaba que los sujetos debemos ser:

> Participativos, no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y poblematizándose, se lleva realmente al conocimiento (p. 51).

Por su parte, Allman (2001) en su libro revolucionario *Critical Education Against Global Capitalism* apunta los principios esenciales que debe fundamentar estos modelos pedgógicos:

> Respeto mutuo, humildad, sinceridad, confianza y cooperación.
>
> Compromiso con el hecho de enseñar a «leer el mundo» de forma crítica y a transformar las relaciones educativas convencionales dominantes, al menos en el plano fundamental de comprensión de los motivos que hacen que dichas transformaciones sean necesarias.
>
> Atención vigilante al propio proceso de transformación y adhesión a los principios y objetivos que el grupo trata de alcanzar.
>
> Honestidad, verdad… que se exigen a cada miembro del grupo desde el comienzo del proceso de aprendizaje.
>
> Pasión (p. 178-180).

Es necesario que a través de los estudiantes y con la mediación del profesorado dentro de los espacios educomunicativos se desechen los discursos dominantes y alienantes para hacer visibles otros discursos alternativos que hagan posible un tipo de sociedad con una ciudadanía comprometida con su época. Transformemos desde las prácticas educativas el mundo en el que queremos vivir.

Consideraciones finales

Este planteamiento pedagógico dialógico nos encamina hacia actitudes ciudadanas más críticas y comprometidas con la cultura de su época a partir de los principios de la cultura de la participación donde se propicie la producción social del conocimiento y la inteligencia colectiva. A su vez, Martín Barbero (1991) advierte del peligro que supone la desconexión entre los preceptos que rigen las acciones dentro de las aulas y las que rigen los espacios tecnosociales:

> Necesitamos una concepción de escuela que retroalimente la praxis comunicativa de la sociedad y que en lugar de limitarse a retransmitir saberes memorizables, reproductibles, asuma los nuevos modos de producir saber, ésos que pasan por la apertura de las fronteras que dicotimizan cotidianamente a la escuela como lugar del libro, a los medios audiovisuales y a las tecnologías informáticas como el lugar de la mentira y la seducción. Porque una escuela así es incapaz de formar el ciudadano que nuestra sociedad está necesitando y de hecho es una escuela que está ahondando la división social (p. 21)

Lucía Camarero avanza en este concepto de espacios tecnosociales de Martín Barbero y redefine las comunidades tecnosociales uniendo las relaciones sociales físicas y virtuales de sus miembros afirmando que «los seres humanos formamos redes sociales analógico-digitales que dan lugar a comunidades tradicionales y virtuales. La mezcla indisoluble entre ambas comunidades es cada vez más evidente integrándose la una en la otra y dando paso a

las comunidades tecnosociales. La clave para una comunicación sincrónica y asincrónica exitosa dentro de este tipo de comunidades tecnosociales es una adecuada cultura de la participación» (Camarero, 2015, p. 194)

Los entornos virtuales se convierten en espacio de hipermediación (Scolari, 2008) para compartir ideas, conceptos, valores, etc. entre los individuos interconectados y donde las barreras espaciales y temporales no impiden dicho intercambio. Para Scolari, estamos hablando de escenarios donde se producen:

> procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. […] No estamos simplemente haciendo referencia a una mayor cantidad de medios y sujetos sino a la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones que la tecnología digital […] permite articular dentro del ecosistema mediático (pp. 113-114).

Este modelo de educación diluye las barreras de poder entre el profesorado y el alumnado, característica principal de la educación tradicional. George Siemens, dentro de su teoría del Aprendizaje Conectivista, hace un llamamiento con el fin de no seguir repitiendo los modelos transmisores centrados en una sola fuente informacional. En este sentido dice:

> Hoy, con mejores opciones de búsqueda y redes sociales que pueden propagar información rápidamente (tanto buena como mala), tenemos menos necesidad de un único rol informacional. La diversidad es importante para entender cualquier área temática. Un curso entonces, debería exponer a los aprendices a varias fuentes de información, varios pensadores en un campo, y varias perspectivas sobre un tópico» (Siemens, 2004, p. 49).

Con el uso de los medios sociales se incluye dentro de la actividad educativa acciones más cercanas a lo que la ciudadanía hace en sus momentos de ocio. Para Gil (2016), los estudiantes en el espacio digital de carácter lúdico, «alejados de las directrices del pensamiento adulto y fuera del control de los *mass media*, encuentran puertas abiertas a la creación a través de las tecnologías de la comunicación […] La comunicación de los mismos en este nuevo entorno está posibilitando cognitivamente la evolución hacia nuevos códigos, alejados de las concepciones gutenberianas y, sin embargo, necesarios para la plena integración tecnológica en las estructuras de su pensamiento» (Gil, 2016, p. 3) Queremos personas igualmente activas dentro y fuera de los entornos educativos y, a su vez, que dentro de la educomunicación adquieran competencias digitales y comunicativas para su actuación en los medios sociales.

Referencias bibliográficas

ALLMAN, P. (2001). *Critical Education Against Global Capital: Karl Marx and Revolutionary Critical Education.* Westport: CT. Bergin y Garvey.

APARICI, R. y GARCÍA, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital.* Madrid: Ediciones la Torre.

APARICI, R (2010). *Educomunicación más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

APARICI, R. y OSUNA, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En Aparici: Educomunicación más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa.

CANO, L. (2015). *Comunidades tecnosociales. Evolución de la comunicación analógica hacia la interacción analógico-digital*. Recuperado de: http://www.mediterranea-comunicacion.org/Mediterranea/article/view/155

DOWNES, S. (2010). *El futuro del aprendizaje en línea*. Recuperado de: http://aprendizaje20.blogspot.com/2010/04/stephen-downes-el-futuro-del.html

DUBET, F. (2006). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

FOUCAULT, M. (1998). *The Masked Philosopher.* Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings, 1977-1984. New York.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.

GIL, J. (2016). Narrativa digital e infancia: Es la hora de la Generación CC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), pp. 79-90. Recuperado de: http://mediterranea-comunicacion.org

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus.

JENKINS, H. (2008). *Convergente Culture.* Barcelona: Paidós.

KAPLÚN, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.

MARTÍN BARBERO, J. (1991). citado en Martín Barbero, J. (1999). *Comunicación, educación y democracia*. Huelva, *España: Comunicar Revista de comunicación y educación. Grupo Comunicar.*

MORSY, Z. (Coord.) (1984). *La educación en materia de comunicación*. UNESCO, París.

PRIETO, D. (2010). Construir nuestra palabra de educadores. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación más allá del 2.0* (pp. 27-40). Barcelona: Gedisa.

SCOLARI, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva.* Barcelona: Gedisa.

SIEMENS, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.* Recuperado de http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital

¿Empoderadas o violentadas? Internet, participación sociopolítica y educación en redes sociales… desde un enfoque feminista

AQUILINA FUEYO GUTIÉRREZ
MARÍA FERNÁNDEZ CAMPOMANES



Imagen.
María Fernández Campomanes (2015)

Internet constituye hoy una parte importante del espacio público que hace posible la participación sociopolítica de la ciudadanía, un entorno que, en buena medida, ha sido ocupado por las redes sociales y otros social media. En este contexto, reflexionaremos sobre la desigualdad de mujeres y hombres en internet, la evolución de la brecha digital de género y su relación con la importancia de las redes sociales en la vida de los jóvenes, para concluir apuntando algunas propuestas para una educación mediática con enfoque feminista.

La socialización y la educación en tiempos de redes

Las redes sociales han venido para quedarse o al menos llevan aquí mucho más tiempo del que algunos preveían y, mientras tanto y sin obviar los condicionantes derivados de su finalidad crematística y comercial, han posibilitado la articulación de diversos movimientos y movilizaciones ciudadanas importantes, como la frustrada Primavera Árabe o, en clave local, el 15M y, más recientemente, el Tren de la Libertad, que en el año 2014 hizo posible que el movimiento feminista impulsara la presencia de miles de mujeres de toda España en las calles de Madrid, frenando la intención del Gobierno de derogar la vigente ley de salud sexual y reproductiva e interrupción voluntaria del embarazo.

La vertiginosa transformación de la tecnologías corre pareja a los cambios sociales que van configurando la sociedad de lo efímero, de la fugacidad en las relaciones laborales y sociales, hasta amistosas, amorosas y familiares, que cambian por los exilios laborales y la influencia de las redes sociales, como lo hacen las fronteras entre lo público y lo privado, entre la intimidad y lo público. Es la sociedad líquida y la vida de consumo descrita por Bauman (2001 y 2007).

Por tanto, con cautela, desde una perspectiva crítica, alejándonos de planteamientos ingenuos o miradas superficiales, teniendo en cuenta los diversos cuestionamientos que nos permiten comprender mejor toda la complejidad de internet y de la sociedad contemporánea, no podemos obviar, que Instagram, Twitter, Facebook, Youtube, Snapchat o Whatsapp son una realidad para millones de personas, aunque no para todas y no para todas igual, y constituyen no solo la realidad de nuestro alumnado, sino además una competencia clave, un recurso didáctico, un material, un instrumento de trabajo y una asignatura, a nuestro juicio, imprescindible, pero también curricularmente vigente.

Es importante subrayar que no toda la generación digital se ha socializado en lo digital del mismo modo y que no debe obviarse cómo afectan a dicho proceso variables como la clase o el género. Tampoco cabe presuponer que del hecho de haber socializado digitalmente se derive que las y los jóvenes, cuya habilidad mediática está en muchas ocasiones sobrevalorada, estén preparados para el control y el uso crítico de los medios, ni para su utilización en favor de una ciudadanía más responsable y capaz.

En este contexto, no podemos olvidar el enorme potencial de la educación pública como promotora de la igualdad de trato y oportunidades, ni la necesidad de vincular los medios sociales y todas sus potencialidades a los currículos educativos, cuestión compleja ya que estos están cada vez más marcados por el carácter disciplinar de la enseñanza y por el refuerzo de la lecto-escritura y las matemáticas, alejándose de la cultura popular, los intereses del alumnado, la globalización del conocimiento, las nuevas formas de expresión y comunicación multimedia y de la mayor parte de las virtualidades educativas empoderadoras y creadoras de ciudadanía de los medios sociales (Fueyo, Braga y Fano, 2015).

Las nuevas formas de la brecha digital de género o de cómo el patriarcado muda su piel

Existen diversos tipos de brecha digital. En función de hacia dónde dirijamos la atención, podemos hablar de una brecha digital de carácter geográfico, de una brecha digital generacional o de edad, de una brecha digital entre profesorado y alumnado o de una brecha digital de género, en la que por su carácter universal y por su relevancia para la educación, nos detendremos.

Mujeres y web, un trabajo elaborado por Intel en el año 2014, explica que en los países en desarrollo, el acceso de las mujeres a internet está un 25% por debajo del de los hombres, alcanzando el 45% en el África Subsahariana, mientras que en USA y algunos países europeos las mujeres superan ya a los varones. Como afirma Escaño (2014, p. 36):

> «Esta situación sirve para reflejar la realidad de la desigualdad vivida en la cotidianidad no virtual, pero también ayuda a reforzar esa diferencia, construyendo y potenciando tal desigualdad, es decir, ese nivel de acceso a internet no sólo es reflejo de desigualdad, sino que contribuye a la construcción de desigualdad».

El estudio del Instituto de la Mujer, *La Inclusión digital de mujeres y hombres en España* (2010), definió tres tipos de brecha digital de género: una brecha de acceso o cuantitativa, una brecha de uso de carácter cualitativo, que tiene que ver con la intensidad y las pautas de utilización e indica la utilización competente de las tecnologías, y una tercera brecha que tiene que ver con el uso de los servicios, herramientas y medios más innovadores.

El estudio de Merchán (2015) explica que aunque las mujeres accedan por igual a internet, representan solo el 17% de las personas que crean los blogs influyentes y también son una minoría entre las personas usuarias más exitosas de Twitter. El informe destaca que los únicos ámbitos temáticos en los que las mujeres alcanzan la igualdad son aquellos considerados femeninos por la sociedad patriarcal. labores (100%), belleza (89%), bebés (89%) y moda (74%). Esta conclusión deriva del análisis de los 339 blogs más influyentes de España. Además también se añaden otras observaciones, entre las que destaca que las mujeres reciben muchos más ataques por internet y, por tanto, recurren más al anonimato y

que, pese a reflexionar más antes de publicar un post, publican menos que los varones, fundamentalmente por falta de tiempo.

Son más las investigaciones que confirman la persistencia de la brecha digital de género. En Castaño C., *et al.* (2011) vemos que los usos que los chicos y las chicas hacen de la tecnología difieren y que ellas utilizan en mayor medida el correo electrónico, buscan viajes y alojamientos, cuelgan fotos y textos en las redes sociales, consultan temas relacionados con la salud y la educación y usan los servicios administrativos electrónicos, mientras que ellos, en mayor medida, escuchan la radio o ven televisión, descargan más software y juegos, juegan más, leen noticias, venden, compran y acceden a internet desde el móvil.

En suma, todo parece indicar que la desigualdad y la socialización de género no excluyen de su ámbito de influencia al mundo digital y que cuando los niños y las niñas, los chicos y las chicas, utilizan las TIC para relacionarse, comunicarse e informase lo hacen de forma diferenciada según patrones marcados por el sexo, reforzando y reformulando los estereotipos sexistas y las desigualdades de género tradicionales.

Lo que sabemos sobre lo que hacen las y los jóvenes en Internet: ¿enredad@s en lo de siempre?

Los estudios que han tratado de describir la forma en que la juventud incorpora a su vida cotidiana las nuevas tecnologías señalan que nos encontramos ante una generación «equipada», «movilizada», «emancipada», «autónoma» e «interactiva» y que utiliza estas tecnologías fundamentalmente para divertirse y relacionarse, corriendo por todo ello nuevos riesgos (Bringué y Sadabá, 2010, p. 86).

Nos llama la atención, que pese a la gran preocupación social por los riesgos que los y las menores corren al conectarse a internet, los datos pongan sobre la mesa que en la mayor parte de las ocasiones niños y niñas se enfrentan en solitario a las pantallas (UNICEF, 2007 y Bringué y Sabadá, 2010).

No carece de importancia la tendencia de las autofotos y su influencia en las dinámicas de configuración del cuerpo y en el movimiento de las fronteras entre lo público y lo privado. Los selfies plantean, en muchos casos, un debate y una reflexión personal interesante: qué es adecuado y qué no es adecuado mostrar, con qué finalidad hago la foto, qué pensarán quienes la ven. Se trata de decisiones pensadas, de autopresentaciones, en ocasiones muy sexualizadas, son «identidades de escaparate» en las que ellas se muestran atractivas, subordinadas, fraccionadas y ausentes y ellos poderosos, activos y presentes. (Tortajada, Aruña y Martínez, 2013, p. 178)

Conforme nos acercamos a la adolescencia, entramos de lleno en el pantanoso terreno de lo afectivo-sexual. Aparecen las bocas, los besos y los escotes en las chicas y los

abdominales y los torsos en los chicos, imágenes sensuales que refuerzan los estereotipos de género, aunque en muchas ocasiones entra en juego la creatividad y esos estereotipos son sometidos a interesantes procesos de apropiación y reconstrucción personal (García Canclini, Cruces y Castro Pozo, 2012 y Tortajada, Araüna y Martínez, 2013).

En materia de peligros, las diferencias por sexos son notables. Ellas son víctimas y ellos agresores. Lo confirman entre otros los trabajos de Bringué y Sabadá (2009), Garmendia, Garitaonandia, Martínez y Casado (2011) y Estébanez y Vázquez (2013). Naciones Unidas (2015) también insiste en los riesgos de internet para las mujeres y, tal de vez de forma un tanto alarmista, en un reciente informe de la Comisión de Banda Ancha advierte sobre los peligros de la generalización del uso de internet y las TIC por parte de las mujeres y su influencia en el incremento de la violencia de género, cuando tal vez debería alertarnos del peligro que la generalización del uso de internet entre los varones supone para las mujeres, apuntando de forma más certera así al problema.

En la construcción del miedo en la Red, el género es determinante: cuando los niños se hacen hombres tienen menos miedos que en su infancia, mientras que en el caso de las chicas es justo al contrario, cuando se convierten en mujeres perciben en mayor medida los riesgos en internet. Los niños y los chicos ven más contenidos pornográficos que las muchachas, mientras que ellas reciben más mensajes y peticiones privadas de índole sexual, son más violentadas y están sometidas a una tormenta perfecta de violencia simbólica que cada día les recuerda que se espera de ellas. Paradójicamente, las chicas minimizan la violencia, la naturalizan y confunden el control con amor mientras que ellos se protegen mejor de este tipo de relaciones (Vázquez y Estébanez, 2010).

Conclusiones: propuestas para una educación mediática con un enfoque feminista

Abordar la educación de las chicas y las niñas para su desenvolvimiento en internet y en las redes sociales, a la vez que se afronta su relación con la tecnología pasa por buscar un equilibrio entre un enfoque centrado en los riesgos y un enfoque centrado en las oportunidades, de tal modo que un exceso en las restricciones para evitar peligros no acabe limitando también las oportunidades (Fueyo, 2011 y Garmendia *et al.*, 2011).

Es cierto que las nuevas tecnologías pueden ser una herramienta para ejercer el control y la violencia sobre las mujeres, pero también lo es que tienen un enorme potencial de cara al fortalecimiento de las chicas y a su entrenamiento para la vida futura: el control frente a la independencia, lo público versus lo privado, la reflexiones sobre la intimidad, las nuevas prácticas sexuales, el manejo de los sentimientos.

No se trata de una cuestión baladí pues, si acordamos la importancia de los medios sociales en la sociedad contemporánea y en concreto la relevancia de su presencia en la vida y la

socialización de las y los jóvenes, no podemos obviar la influencia de dichos medios de cara a perpetuar o combatir desigualdad de mujeres y hombres.

En materia tecnológica, como en cualquier otra, la desigualdad de género cuando no es combatida no permanece en estado de latencia, al contrario, se perpetúa y crece, tan solo hace falta echar un vistazo a nuestros currículos, a nuestros centros educativos y después a nuestras calles. Por tanto, en la educación, a las viejas demandas sobre la necesidad de incluir la perspectiva coeducativa en todo el sistema, por un lado, y las de educar para un uso crítico, responsable y competente de la tecnología, por otro, se unen ahora las derivadas de la necesidad de combatir las nuevas formas de la brecha digital de género que perpetúan la desigualdad de mujeres y hombres en la Red y, en consecuencia, en la sociedad.

Por ello, debemos reclamar una educación libre de sesgos de género, que fomente la igualdad y la ruptura de estereotipos sexista, que compense desigualdades y prepare a las chicas para la participación en el espacio público al tiempo que educa a los chicos para su presencia en el ámbito de lo privado, también desde las tecnologías.

Podemos, además, poner en cuestión algunos sobreentendidos y reflexionar sobre si es preciso cuestionar el uso más social y relacionado con los sentimientos que las redes sociales hacen las chicas o por el contrario preguntarnos por qué este uso no se da en los chicos y aprovechar las nuevas tecnologías para que los niños y los jóvenes se eduquen en los afectos desde la óptica del buen trato y la asunción de responsabilidades en lo doméstico.

Deberíamos tal vez plantearnos que, desde una perspectiva más ambiciosa, lo que venimos entendiendo como riesgos de internet, pueden ser oportunidades de entrenamiento y aprendizaje para la vida adulta y para la vida fuera de línea. En consecuencia, la inclusión en el currículo de las reflexiones en torno a la intimidad y las fronteras entre lo público y lo privado, qué mostrar y cómo hacerlo, el trabajo en torno a lo afectivo-sexual, la expresión de los sentimientos, qué contar sobre cómo te sientes, las nuevas prácticas sexuales, como el sexting, tan seguras de cara a la prevención de enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados pero que suponen afrontar nuevos riesgos, el consumo de pornografía, los debates sobre el control frente a la libertad en las relaciones, la identificación y el rechazo de las nuevas formas de violencia contra las mujeres, etc. son cuestiones trascendentales para trabajar tanto con chicos como con chicas y que merecen un lugar prominente en nuestras aulas.

Nuestra propuesta trata de responder a los interrogantes que se producen en el cruce de dos pedagogías: la que se da en las aulas y la que hacen los medios y las redes sociales. Para el empoderamiento de las mujeres jóvenes es preciso desarrollar, ya durante la infancia, su capacidad para verse a sí mismas de forma crítica a través de los medios y las redes, pero también para saber que pueden contribuir a crear narrativas alternativas a las que los medios difunden sobre su papel subalterno. Ello implica desarrollar la conciencia de cómo su

identidad de género se ha construido de forma sesgada y de cómo esta construcción las limita en lo personal y lo social.

También implica potenciar, dentro del currículum escolar, de manera transversal o ligadas a proyectos interdisciplinares, todo tipo de actividades de aprendizaje colaborativo para la producción y difusión de mensajes basados en narrativas alternativas sobre el género que se difundan en el espacio de internet y las redes sociales. Actividades que, tomando como referencia teórica el campo de los nuevos alfabetismos, incorporen las estrategias del remix digital, el blogueo y el mediacasteo, el asalto a la red, el uso del móvil, la cultura transmediática, etc. (Knobel y Lankshear, 2009, Avendaño y Philippi, 2011 y Jenkis, 2008 y 2015).

Consideramos que para apoyar y fundamentar este tipo de intervenciones es necesario desarrollar más estudios que nos ayuden a describir y explicar con mayor profundidad los usos que las y los jóvenes hacen de internet en general y de las redes sociales en particular y dilucidar en qué medida persiste la brecha digital de género y cuáles son sus características. Es de especial importancia estudiar las imágenes con las que de los chicos y chicas se representan las redes sociales, describiendo y analizando el modelo de masculinidad y feminidad implícito y el proceso de apropiación y reconstrucción de este modelo y de la imagen que chicas y chicos interiorizan. Estos estudios deberían analizar también las estrategias de educación mediática que está empleando el sistema educativo y dilucidar si poseen o no perspectiva de género y si existe algún tipo de relación entre dichas estrategias educativas institucionales y el uso que las y los jóvenes hacen de las TIC.

Referencias bibliográficas

AVENDAÑO, C. y PHILIPPI, A. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 36(XVIII), pp. 61-68. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Comunicar-36-Phillippi-Avendano-61-68%20(2).pdf

BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

– (2007). *Vida de consumo*. Madrid. Fondo de cultura económica.

BRINGUÉ, X. y SABADÁ, C. (2009). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes españoles frente a las pantallas*. Editorial Ariel. Fundación Telefónica. Recuperado de: http://www.barcelonesjove.net/sites/default/files/filelibrary/48GGII_completo.pdf

CASTAÑO C., *et al.* (2011). *La brecha digital de género en España: Análisis multinivel (España, Europa, CCAA)*. Observatorio e-Igualdad UCM. Recuperado de: http://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0702.pdf

ESCAÑO, C. (2014). Asaltar la Red. El acceso a la (tecno) cultura como interruptor social (de género). *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* (III), pp. 35-37. Recuperado de: https://iberoamericasocial.com/asaltar-la-red-el-acceso-a-la-tecnocultura-como-interruptor-social-de-genero/

ESPINOSA, Mª A., GARCÍA MATILLA, A., GARCÍA MATILLA, L. y TISCAR, L. (2014). *¿Autorregulación?... Y más la protección y defensa de los derechos de la infancia en internet.* UNICEF. Recuperado de:

http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/informe_internet_UNICEF2007.pdf

ESTÉBANEZ, I. (2010). Te quiero… (solo para mi). Relaciones adolescentes de control. *Tabanque: Revista pedagógica*, 23, pp. 45-68. Recuperado de: http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8939/1/Tabanque-2010-23-TeQuierosoloParaMi-3829792.pdf

ESTÉBANEZ, I y VÁZQUEZ, N. (2013). *La desigualdad de género y el sexismo en las redes sociales*. Observatorio vasco de la juventud. Recuperado de: http://www.euskadi.net/contenidos/noticia/liburua_sexismoa_gazteak_7/es_def/adjuntos/sexismo_gizarte_sareetan_c.pdf

FUEYO, A. (2011). Comunicación y educación en los nuevos entornos: ¿nativos o cautivos digitales? *Revista Ábaco: La sociedad digital*, 2-3 (68-69), pp. 22-28. Recuperado el 15 de octubre de 2015 en http://revistasculturales.com/xrevistas/PDF/72/1468.pdf

FUEYO, A., BRAGA, G. y FANO, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1), pp. 119-129. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/274/27439665009.pdf

GARCÍA CANCLINI, N. CRUCES, F. y CASTRO-POZO URTEAGA, M. (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales.* Editorial Ariel. Fundación Telefónica. Recuperado de: http://www.ccemx.org/descargas/files/Jovenes_culturas_urbanas_nestor_garcia_canclini.pdf

GARMENDIA, M. GARITAONANDIA, C., MARTÍNEZ, G. y Casado, M. A. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo.EU Kids Online.* Universidad del País Vasco. Recuperado de: http://www.ehu.eus/es/web/eukidsonline/hasiera

INTEL. (2014*). Woman and the web*. Recuperado de: http://www.intel.com/content/www/us/en/technology-in-education/women-in-the-web.html

INSTITUTO DE LA MUJER. (2010). *La inclusión digital de mujeres y hombres en España. Observatorio de e-igualdad*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: http://e-igualdad.net/informes/inclusion-digital-hombres-mujeres-espana

JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Ibérica.

JENKINS, H., FORD, S. y GREEN, J. (2015). *Cultura transmedia La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Gedisa. Madrid

KNOBEL, M. y LANKSHEAR, C. (2009). *Remix: la nueva escritura popular*. Recuperado de: http://everydayliteracies.net/files/8_Knobel_Lankshear.pdf

MERCHÁN, I. (2015). *La brecha digital de género*. Tesis doctoral inédita. Universidad del País Vasco.

TORTAJADA, I., ARAÜNA, N. y MARTÍNEZ, I. J. (2013). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 41(XXI), pp. 177-186. Recuperado de: http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detallesynumero=41yarticulo=41-2013-17

UNITED NATIONS. (2015). *Cyber Violence against Women and Girls: A world-wide wake-up call.* Broadband Commission for sustainable development. Recuperado de: http://www.broadbandcommission.org/publications/Pages/bb-and-gender-2015.aspx

VÁZQUEZ, N. y ESTÉBANEZ, I. (2010). *¿Proponer o imponer? Diagnóstico sobre la percepción de la violencia sexista en los municipios de Ondarroa y Markina-Xemein.* Recuperado de: http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Estudio-Ond-Mark-castellano.pdf

Pedagogía (crítica) en tiempos del neoliberalismo

CARLOS ESCAÑO



Imagen.
Autor: Carlos Escaño

> Life is not fair. It is tempting to believe that government can rectify what nature has spawned. But it is also important to recognize how much we benefit from the very unfairness we deplore 5 (Friedman, 1980, pág. 137).

No perdamos el tiempo, planteo la tesis sin ambages: Milton Friedman, arquitecto clave de la corriente neoliberal, tenía claro algo que hoy tantos políticos gregarios y practicantes de los dictados de la gubernamentalidad neoliberal procuran ocultar de sus discursos de gobierno, y no es otra cosa que la de ser consciente de que la práctica del neoliberalismo no pretende solucionar, ni por asomo, la injusticia social existente en nuestra realidad global ni tampoco en la particular, sino aprovecharse de la misma. *La vida no es justa*, sentenciaba el nobel de economía, y solo aceptando esa premisa que, en consecuencia, se antoja natural para la lógica del relato del capitalismo avanzado, es cuando te ubicas en el verdadero tablero de juego de esta descarnada realidad, y en ese momento, tomando conciencia de tal axioma social y en el mejor de los casos —siempre bajo este enfoque político—, puedes plantearte sacar tajada de una partida con las cartas marcadas. Bajo el dogma de la escuela de Chicago, intentar jugar limpio es imposible, es contra natura. Se trata de asumir la injusticia como hecho vital innato en nuestra sociedad. Pero no se trata de admitir la egoísta máxima latina *homo homini lupus* —planteamiento hobbesiano algo desacertado en su comparación, puesto que el comportamiento del lobo es uno de los mejores ejemplos de vida comunitaria—. Si no que se trata de aceptar que la injusticia no se puede cambiar y ante ello solo cabe resignarse y adaptarse para sacar el posible beneficio que el margen de acción coyuntural nos permita. Todo se reduce en definitiva a la polémica dicotomía sobre el posicionamiento vital: transformación de o adaptación al contexto. Y en la base de estas acciones emergen dos alternativas para procurar uno u otro posicionamiento: educar para el cambio o para la adaptación. Crear el mundo o reproducirlo.

El conocimiento en la era del capital avanzado

Para poder enjuiciar la tesis neoliberal en el contexto educativo cabe preguntarse por los cimientos del conocimiento en la época del capitalismo avanzado, puesto que analizando los modos de construcción epistemológica del proyecto tardocapitalista desembocaremos de manera inevitable en la práctica educativa. Para ello nos tenemos que retrotraer, dentro de nuestra contemporaneidad, a finales de la década de los 70 del siglo pasado, 1979, año clave en el que se publicó *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Un texto de François Lyotard que supone una obra iniciática de un debate filosófico que tiñe toda la actividad cultural, sociológica y pedagógica de la época. Un trabajo demasiado manoseado y maltratado por la propia posmodernidad y que mucho me temo que, en el acto tan posmoderno de copia de la copia (cita de citas y refritos ensayísticos de interpretaciones de segundas fuentes), da la impresión de que ha llegado a ciertos contextos académicos malentendido por más de un despistado incauto que abraza la tesis posmoderna lyotardiana

como si se tratase de un canto simplista a la libertad frente al pensamiento totalizante. El argumento de *La condición postmoderna* de Lyotard se desarrolla a través de la confrontación de dos versiones de legitimación del saber en su historia moderna. Una versión plantea el relato en el que el saber se legitima per se, en el espíritu especulativo. La segunda versión arguye que la legitimidad del saber no reside en sí mismo, sino en el pueblo. Por un lado, el relato especulativo (el saber se autolegitima) está vinculado al proyecto filosófico —y universitario— de la tradición alemana del idealismo, y encuentra su primera premisa en la idea de que la ciencia se somete a sus propias reglas (el idealismo alemán recurre a un metaprincipio, es decir, a una metanarración como gran relato que organiza y explica el desarrollo del conocimiento y la sociedad). Por el contrario, la otra versión de legitimación tiene que ver con la autonomía de la voluntad y pretende una refutación de la visión anterior. Versión emancipadora que cobraría vigor debido a que «hoy el estatuto del saber se encuentra desequilibrado y su unidad especulativa rota» (Lyotard, 1998, pág. 69). Esta es posiblemente la única respuesta a la pregunta: «¿Quién decide las condiciones de lo verdadero?» Se pone de relevancia la función crítica del saber que «no tiene otra legitimidad final que servir a los fines a que aspira el sujeto práctico, que es la colectividad autónoma» (p. 70).

En resumen, dos opciones: 1) legitimación del saber por sí mismo (el concepto de metanarración como justificación de todos los relatos del saber); 2) la legitimación por la autonomía de la libertad (la humanidad procura su emancipación liberadora y la legitimación queda en manos del pueblo). Parece ser que la segunda versión ha ido fortaleciéndose debido a que la primera opción adolece de falta de unidad especulativa, generando desequilibrio, descomposición y descreencia.

El informe mantiene aspectos polémicos y oportunos para el debate educativo más actual: en primer lugar, la línea general de argumentación para la legitimación del saber sigue estando en esa tradición dialéctica filosófica (progreso por lucha contrarios), que el propio autor señala y que, aunque intente despegarse de este tipo de lecturas metodológicas de la historia, las utiliza en otro sentido, enfrentando el metadiscurso con la desunificación y destotalización. En otras palabras: *metanarración* vs. *pequeños relatos*. Por otro lado, esa dualidad en la legitimación es aparente, aunque el autor no la argumente como tal. Puesto que la idea de destotalización discursiva del saber, formaría parte en última instancia de otra metanarración. Es decir, en cierto modo sigue la tradición de la *búsqueda especulativa de autoridad* en el saber. La traducción de esta metanarración —y aquí aparece la conexión directa con las tesis neoliberales— no es otra que la que Frederic Jameson (1991) calificó como la lógica cultural del capitalismo avanzado y se basa asimismo sobre los (meta)principios de la libertad (de mercado) y la democracia (liberal).

Entonces, partiendo de este estatus del conocimiento, ¿hacia dónde vamos en la política educativa? Habermas (1998) tachó de neoconservadora la propuesta de Lyotard sobre la disolución de metarrelatos, y el autor francés acusaba al primero de pensamiento totalizante (Lyotard, 1999). Símbolos ambos de posturas vigentes en los actuales contextos políticos-

educativos. Una vez más en estas letras aparece la dicotomía entre la necesidad de transformar la realidad (y para ello necesitamos un metarrelato que promueva, legitime y acompañe la acción) o la pretensión de asumir el juego y sus reglas arguyendo la imposibilidad de construcción de unos principios que legitimen el discurso del conocimiento por sí mismo, sumando a ello una descreencia corrosiva ante las metanarraciones, esgrimiendo que el conocimiento se legitima en función de la acción de la propia humanidad y su emancipación liberadora. Cuestión que sobre la teoría del papel queda muy lustrosa para forjarlas en letras de oro, pero que se pervierte en la práctica, incurriendo en una paradoja, ya que, en definitiva, se propone otra metanarración que legitima el saber. El mismo Lyotard señala que el control del contexto es la clave para la acción legitimadora y ante la pregunta sobre quién decide lo que es saber y quién sabe lo que conviene decidir, la respuesta se halla en quién detenta el poder, puesto que —como el propio Lyotard subraya— la necesidad de administrar pruebas que sean demostrables para que el saber sea considerado tal nos sitúan en una tesitura incómoda en la que «no hay prueba ni verificación de enunciados, ni tampoco verdad, sin dinero. Los juegos del lenguaje científico se convierten en juegos ricos, donde el más rico tiene más oportunidades de tener razón» (Lyotard, 1998, pág. 84). Es decir, *la verdad* depende del laboratorio mejor dotado. Esta es la realidad de la legitimación del conocimiento. Ante esta situación, una vez más: transformamos el mundo o nos adaptamos.

Premisas políticas del conocimiento neoliberal

Subrayo una idea que se debe tener en cuenta en el análisis y que Hardt y Negri recogían en *Multitud* (2005) cuando hablaban sobre el desarrollo del trabajo vinculado al conocimiento: todas aquellas personas que se relacionan con esta dimensión se apoyan en el acervo común del conocimiento heredado de manera intersubjetiva e interrelacional, creando nuevos conocimientos comunes (ideas, imágenes, afectos, relaciones, etc.). Una producción biopolítica que interviene en la producción de bienes materiales pero también atañe a todas las facetas de la vida social, económica, cultural y política, señalando de manera relevante que «esa producción biopolítica y su expansión de lo común constituye uno de los pilares fundamentales en que descansa la posibilidad de democracia en la actualidad» (Hardt & Negri, 2005, pág. 18). De esta manera, estamos ante la elaboración del marco de acción de nuestras vidas y dependiendo de cómo configuremos este marco nuestras sociedades se calificarán más justas o injustas. Los interrogantes implícitos para el desarrollo del conocimiento sobre qué es el saber, quién decide que así lo sea, quién lo detenta y quién y cómo lo produce, implican un cuestionamiento filosófico profundo sobre conceptos esenciales que influyen más allá de la ciencia, extrapolándose a nuestros contextos más cotidianos. Cuando nos preguntamos sobre quién decide lo que es saber, y quién sabe lo que conviene decidir, estamos cuestionándonos sobre ontología (el ser y sus axiomas),

epistemología (la verdad, la realidad y cómo la aprehendemos), ética (las relaciones subjetivas con la realidad y los que la habitamos) y política (la organización de las relaciones intersubjetivas dentro de la realidad, del ser y cómo habitarlos). Asimismo, aún estamos en situación de afirmar que nuestros contextos siguen participando claramente de los principios de la posmodernidad si atendemos a la línea de pensamiento de, por un lado, Lyotard, por su análisis sobre el estatus del saber, y por otro, Jameson, por su acertada definición sobre posmodernidad como la lógica cultural del capitalismo tardío. Al situar el eje de acción en función del laboratorio que esté mejor dotado, para la explicación y organización de las tan definitorias y determinantes dimensiones humanas como son la ontología, epistemología, ética y política, llega el momento de poder subrayar algo sustancial para la comprensión de nuestro momento neoliberal:

> El neoliberalismo antes que una ideología o una política económica es, de entrada y ante todo, una racionalidad; y que, en consecuencia, tiende a estructurar y a organizar, no solo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los propios gobernados. La racionalidad neoliberal tiene como característica principal la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivación (Laval & Dardot, 2014, pág. 15).

Los contextos vinculados al conocimiento (ciencia, cultura y educación como pilares del mismo) han abrazado el dogma del principio de competencia, con la finalidad empresarial de producir rentabilidad y de rentabilizar la productividad[6]. En otras palabras, el trabajo inmaterial se convierte en mercancía, se cosifica, y su explotación depende directamente de las normas impuestas por el juego de la competencia. Es decir, traducido al vocabulario sugerido por Friedman: la vida (científica, académica, educativa, cultural…) no es justa, no podemos rectificar lo que es natural, en consecuencia, aprovechemos las vías propias de la competencia para rentabilizar el esfuerzo (en el lenguaje neoliberal siempre el término rentabilizar estará asociado a la dimensión crematística). En esta situación cabe preguntarse entonces por los fines de la educación, cabe preguntarse qué tipo de sujeto social estamos contribuyendo a cimentar en las aulas:

> No es lo mismo enseñar a ciudadanos que enseñar a emprendedores. Así pues, se dice, habrá que «enseñar a enseñar», porque todo ha cambiado. Al pasar de un plano a otro pasamos del universo de los derechos y libertades, al de un material humano completamente diferente: individuos que se enfrentan al mundo en solitario y que deben ser, ya no tanto instruidos en conocimientos y materias, sino más bien «entrenados» en «competencias», «destrezas» y «habilidades» técnicas y emocionales (Fernández-Liria, García-Fernández, & Galindo-Fernández, 2017, pág. 8).

Los poderes de la perversión son plurales y muchos operan de manera sutil. Huyen de lo explícitamente obsceno. Pocas personas son las que confiesan su perversión porque implicaría reconocerse patético y sucumbir ante el horror. Los poderes del capital se han vuelto cada vez más complejos y sutiles, evitando la confrontación y promocionando prácticas de usurpación y apropiacionismo cultural que la ciudadanía asume con la naturaleza de aquel que crece en un contexto oscuro y violento y no advierte la ausencia de luz y de paz. Los poderes de la perversión son plurales y operan de manera sutil y el neoliberalismo vigente, con sus dinámicas de precarización laboral y domesticación digital (Zafra, 2017),

sabe de esta pluralidad y sutileza, de esta perversión, de esos poderes. Decía Keyser Söze, personaje de la gansteril película de Bryan Singer, *Sospechosos habituales* (2005), que la mejor jugada del diablo fue convencer al mundo de que no existía. Idea convertida una máxima posmoderna socioeconómica desde que Francis Fukuyama anunciara un final de la historia con el advenimiento de la (supuesta) democracia (adjunta a una realidad) (neo)liberal. El mantra del fin de la historia y la caída de las metanarraciones invisiblizaba el triunfante capitalismo neoliberal que desde la década de los 80 se ha fortalecido a golpe de años, guerras, shocks sociales y estafas financieras. La mejor jugada del neoliberalismo fue convencer al mundo de que la economía no es política, de que no es una racionalidad, de que no existe como modus vivendi para la ciudadanía, de que no existe alternativa para algo que no existe. Los poderes del capital se hicieron sutiles, sí. El neoliberalismo siempre entendió que, desde un punto de vista social, es mejor camuflarse, invisibilizarse y si acaso apropiarse de prácticas políticas alternativas, fagocitarlas y así, la racionalidad neoliberal se mostrará inadvertida para un amplio sector de la ciudadanía, inoculada casi inconscientemente, manteniendo una hermosa piel de alternativas, disfrazada incluso en ocasiones con el bonito traje de cierto progresismo socialdemócrata.

Hacia una educación (crítica) de la esperanza

La gubernamentalidad neoliberal concluye que ante la injusticia social no cabe solución, solo aprovechamiento y enajenación de los factores sociales que incurren en nuestros contextos para que en esa injusticia imperante, al menos haya supervivientes: *los más preparados* para entender la situación, siempre cambiante, difícil, desequilibrada, fluctuante por las fuerzas implicadas, pero sin pretensión de transformación radical del contexto. *Los más preparados* son *los más preparados* gracias a una educación que entiende esta situación y potencia las actitudes y aptitudes para adaptarse a un sistema de tal guisa, potenciando valores contrarios a la solidaridad y la cooperación, educando para el éxito individual (Felber, 2018). Mariano Fernández Enguita subrayó en *Educar en tiempos inciertos* los factores que hacen de nuestro entorno educativo un contexto maleable, fluctuante, dinámico e incierto. Son significativas sus palabras cuando relacionando las ideas de la libertad, igualdad y diversidad (tres conceptos claves para la articulación de cualquier discurso de nuestro contexto político-educativo) señala que «el problema llega cuando, por un lado, se ha de compatibilizar la igualdad con la libertad y la responsabilidad; por otro, cuando, al pasar de las palabras a los hechos, se topa, fuera y dentro de la institución, con la diversidad del público potencial y real» (Fernández-Enguita, 2009, pág. 84). Estas letras son epítome de la problemática a la que nos enfrentamos como profesorado y alumnado en las aulas y fuera de ellas: transformaciones laborales, globalización, cambio de rol de la familia y escuela, variaciones en la organización escolar, cambio en modelos profesionales, nuevas relaciones

con los instrumentos y contextos digitales, etc. Las tesis de Enguita mantienen conexión clara con los retos que señala Zygmunt Bauman en su educación en la modernidad líquida (2007), cuando apunta que lo que está en juicio es la *invariablidad*. En este sentido, creo que la incertidumbre mayor que me provocan estas letras es la posibilidad o garantía que se le ofrece al relativismo cognitivo y que podría ocasionar graves incongruencias en la educación. Una vez más: ¿cuáles son entonces las finalidades de una educación en nuestros días? Toda respuesta seria a esta pregunta mantiene características que huyen del relativismo. Los grandes logros sociales deberían ser «invariables»: consecución de libertades, derechos fundamentales adquiridos con encomiables esfuerzos y sangre derramada (literalmente), mejor democracia, declaración de derechos humanos, etc. Todos apuntan en una línea solidaria y comunitaria, contrapuesta a un simplista relativismo epistemológico (que no es sinónimo de relativismo cultural). Incluso si cupiese la posibilidad de contestar que el relativismo es la respuesta a las finalidades de la educación y que todo está sujeto a la variabilidad radical, estaríamos huyendo de un relativismo epistemológico —y a su consecuente invariabilidad— de manera paradójica: plantear que «todo es relativo» es clara y directamente contradictorio al sentenciarlo con semejante máxima absoluta. Aquí está la trampa. En el fondo, desde las cocinas políticas de ese conocimiento posmoderno jamás se cree en un *verdadero* relativismo. El juego supuestamente democrático de pequeños relatos que legitiman el conocimiento, esa humanidad que como colectivo legitima los saberes, es una mera trampa de la racionalidad neoliberal: insisto, la idea de destotalización discursiva del saber, forma parte de otra metanarración más, siempre ganará el laboratorio más rico a la hora de imponer sus tesis científicas (culturales y educativas); ya que el conocimiento se ha puesto al servicio de la producción con resultados notables, en términos deterministas y ventajistas (aumento de la productividad y de los ingresos), reduciendo así el conocimiento a una suerte de cálculo y de control técnico, reprimiendo realmente la variedad, la variabilidad y la indeterminación del mundo, para conformarlo a las exigencias de la producción (Rullani, 2004).

El conocimiento y la educación se achican, se desvaloran, se convierten en moneda de cambio, en mera instrucción técnica para la consecución de objetivos de productividad y competencia. Se desvaloriza porque pierde su sentido radical de comprensión y transformación del mundo en aras de unos intereses muy particulares, cada vez más particulares y más ajenos a lo común y lo público, haciendo evidente, en consecuencia, que «la educación es en la actualidad un subsector de la economía. La educación pública va en rápido camino hacia la privatización, es parte de la tendencia generalizada de la globalización neoliberal, siendo los dos ejes centrales la privatización y la desregulación, la que, dicho sea de paso, se ha impuesto a los estados nación» (McLaren, 2013). Sin embargo, bastantes docentes y alumnado procuran ahondar en ese sentido radical de un estar y ser (educativos) en el mundo que dista de tales intereses particulares, que intentan revertir esa educación que Henry Giroux describe acertadamente como *asediada* por el neoliberalismo (Giroux, 2002).

Es posible —lo más posible— que ante la máxima sobre la injusticia social existente (sentencia indiscutible por desbordamiento de evidencias) promulgada por Friedman, la respuesta nos dirija de manera supuestamente pragmática hacia la desesperanza. Pero cabe recordar que la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que es imposible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo (Freire, 2005). Decía Paulo Freire que no era esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial y también histórico. Existe un compromiso por parte de los y las educadoras para la desobediencia ante la injusticia y, parafraseando a Anzaldúa (2009), un compromiso ante la necesidad de mantener vivo el espíritu de nuestra revuelta y a nosotras y nosotros mismos. Si no fuera así, no existiría ni la educación ni la perentoria necesidad de conocer y compartir el saber en comunidad. Esta pauta pedagógica y crítica que asume el reto de transformación en nuestros tiempos (neoliberales) es bandera y luz para muchas y muchos educadores-educandos y educandos-educadores. Son muchas y muchos más los que se suman a los Peter McLaren, Henry Giroux, Gloria Andalzúa o Bell Hooks, educadores anónimos que teorizan desde su práctica, ejemplos de experiencia viva, que nos movilizan, inspiran y zarandean, igual que tales autores y autoras, para negarse y negarnos a sucumbir al fatalismo. En este justo momento de la partida jugada es más que oportuno seguir aquella máxima freiriana de que el educador y la educadora deberán preguntarse para quien y a favor de quién educan. Todo se resume (una vez más) en la presentación de dos alternativas: educar para el cambio o para la adaptación. Crear el mundo o reproducirlo.

> Some fights, you can't win. The powerful control the lives of the powerless. That's the way the world works. It's unjust and it's unfair. But that's just too damn bad. We have to shut up and accept it… Well, fuck that! 7
>
> Captain Fantastic (Ross, 2016).

Referencias

ANZALDÚA, G., KEATING, A., MIGNOLO, W., SILVERBLATT, I., & SALDÍVAR-HULL, S. (2009). *The Gloria Anzaldúa Reader.* Raleigh: Duke University Press.

BUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Gedisa.

FELBER, C. (10 de febrero de 2018). La escuela es un engranaje del capitalismo: educa para que cada uno busque el éxito a costa del otro. *Entrevista en periódico eldiario.es*. Euskadi, España.

FERNÁNDEZ-ENGUITA, M. (2009). *Educar en tiempos inciertos.* Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ-LIRIA, C., GARCÍA-FERNÁNDEZ, O., & GALINDO-FERNÁNDEZ, E. (2017). *Escuela o Barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda.* Madrid: Akal.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI Editores.

FRIEDMAN, M. (1980). *Free to choose.* Harmondsworth: Penguin.

GIROUX, H. (2002). Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, 25-37.

HABERMAS, J. (1998). La modernidad, un proyecto incompleto. En H. (. Foster, *La Posmodernidad* (págs. 19-36). Barcelona: Kairós.

HARDT, M., & NEGRI, A. (2005). *Multitud: Guerra y Democracia en la era del imperio.* Madrid: Debate.
JAMESON, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.* Barcelona: Paidós.
LAVAL, C., & DARDOT, P. (2014). *La nueva razón del mundo.* Barcelona: Gedisa.
LYOTARD, F. (1998). *La condición postmoderna.* Madrid: Cátedra.
LYOTARD, F. (1999). *La posmodernidad (explicada a los niños).* Barcelona: Gedisa.
MCLAREN, P. (2013). La Educación como una cuestión de clase. (P. Educativa, Entrevistador)
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, C. y. (septiembre de 2012). Anteproyecto de LOMCE. *Anteproyecto de ley*. Madrid, España.
ROSS, M. (Dirección). (2016). *Captain Fantastic* [Película].
RULLANI, E. (2004). El capitalismo cognitivo: ¿Un déjà-vu? En O. Bloundeau, N. D. Whiteford, C. Vercellone, A. Kyrou, A. Corsani, E. Rullani, . . . M. Lazzarato, *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (págs. 99-106). Madrid: Traficantes de Sueños.
SINGER, B. (Dirección). (2005). *Sospechosos habituales* [Película].
ZAFRA, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.

Espectáculo y mercado pedagógico en el capitalismo informacional

ROBERTO APARICI
CARLOS ESCAÑO
DAVID GARCÍA MARÍN

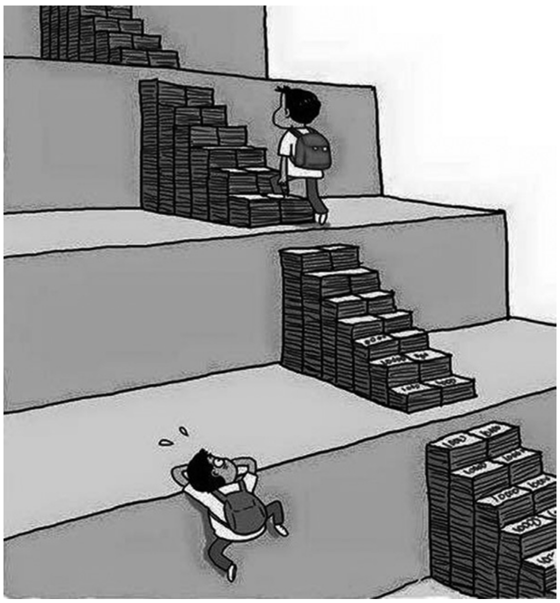


Imagen.
Fuente: https://goo.gl/vuXJXb

Los poderes políticos y financieros construyeron durante el siglo XX un modelo de organización socioeconómico basado en los principios capitalistas que colonizaron todos los espacios y dimensiones de la sociedad, incluido el ámbito de la educación. La reinvención del modelo educativo desde una aproximación que supere los superfluos cambios cosméticos integrados bajo el discurso de las nuevas pedagogías para aproximarnos hacia abordajes críticos y realmente transformadores se ha convertido en una necesidad apremiante. En este capítulo, Roberto Aparici, Carlos Escaño y David García Marín reflexionan sobre la urgencia de la adopción de estas perspectivas pedagógicas en el contexto de capitalismo informacional y neoliberalismo que caracteriza a las primeras décadas del siglo XXI.

DAVID GARCÍA MARÍN. (D.G.M.): Desde hace varias décadas, nos encontramos en un contexto caracterizado por una evidente enajenación del sistema educativo frente a las necesidades de la sociedad, un distanciamiento que provoca fenómenos como la sobrecualificación de los jóvenes y el alto índice de paro juvenil que sufren países como España mientras que, a la vez, observamos una creciente presencia de nichos de trabajo sin ocupar. Es decir, tenemos carreras universitarias para trabajos que ya casi no existen y una enorme cantidad de puestos de trabajo para los que el sistema educativo no está preparando a nuestros jóvenes. Estos nuevos nichos se encuentran en los sectores de la programación de código, la robótica, la usabilidad de las interfaces o el big data, cuestiones que la escuela no afronta, pero que el mundo actual está necesitando. Si la educación no aborda estos aprendizajes, éstos se quedarán en manos del mercado. O, de otro modo, estaremos empujando a los jóvenes a aprenderlos por su cuenta. Una encuesta de HackerRank[8] realizada a 39.000 desarrolladores de software y publicada en 2018 afirma que el 74% de estos profesionales son, en parte, autodidactas que inician el aprendizaje del lenguaje de la programación a unas edades muy tempranas: el 25% de estos desarrolladores la adquieren antes de aprender a conducir y un 11% comienzan esta actividad entre los cinco y los once años de edad en entornos de aprendizaje situados fuera de la escuela. Las principales fuentes de conocimiento de donde aprenden estos programadores se encuentran en las comunidades online de desarrolladores y en YouTube, mientras que solo un 60% usa el libro tradicional a fin de aprender estas habilidades.

ROBERTO APARICI (R.A.): Efectivamente, hay una parálisis generalizada, desde que se instrumentalizan los recortes en el sistema educativo, las acciones que se realizan son muy limitadas y, a la vez, nos hacen tomar conciencia de que se siguen repitiendo los modelos industriales de información y comunicación. El modelo que se usa es de carácter transmisivo y reproductor. Los contenidos que se dan ahora mismo en los distintos niveles de la enseñanza sirven para muy poco. Alguien que entra en la escuela primaria en estos momentos saldrá de la universidad en el año 2032 aproximadamente. Esto significa que en ese año estaremos ante una situación gravísima ya que los contenidos de ahora no tendrán

ninguna vigencia para entonces. Una buena parte de estos contenidos no sirven en el momento actual, así que en 2032 estarán más inmersos en una formación obsoleta y casi todo lo que habrán aprendido en esos años serán contenidos basura difíciles de reciclar. Muchos de estos contenidos están pensados para un contexto espacio-temporal de otras características. Servían para dar respuesta a algunas de las cuestiones que se planteaban en el siglo XX, pero en muy pocos casos son útiles para esta tercera década del siglo XXI.

Comprobamos que si se introduce algún cambio en la educación no es de fondo, sino meramente tecnológico desde una perspectiva instrumental, donde prima el uso de la tecnología y no desde el lenguaje de la tecnología. No se forma para pensar y reflexionar sobre las implicaciones y las transformaciones que se producen. Sólo se forma para usar la máquina y, en pocos casos, para hacer de cada estudiante un creador/a.

Desde hace unos años, detecto un estado generalizado de desilusión en la profesión docente. Si comparamos estos años, la segunda década del siglo XXI, con los últimos veinte años del siglo XX, la gente en aquella época tenía espíritu de lucha, de cambio, de hacer cosas dentro de los espacios escolares. Estas acciones han sido asumidas por activistas que movilizan a la sociedad ante diferentes conflictos: —salud, educación, inmigrantes—, pero dentro de las escuelas o universidades no se percibe ese ambiente, de reinvindicaciones salvo en casos muy puntuales como las movilizaciones para salvar la escuela pública. Por un lado, los profesores y maestros están desencantados y, por otro, observamos que los estudiantes no están a gusto, porque la institución educativa no responde al contexto social, tecnológico y político que estamos viviendo. La máxima alegría de muchos jóvenes que se suele producir en los ámbitos educativos es encontrarse con sus pares, sus colegas. El espacio escolar los reúne y los vincula unas horas para planificar la vida fuera de las aulas.

CARLOS ESCAÑO (C.E.): Centrándonos más en el carácter político, desde el ámbito nacional e internacional, la educación ha asumido el principio de la racionalidad neoliberal, que es el principio de competencia y de competitividad que ha sido introducido en nuestros contextos educativos. Esto hace que se redunde en ese modelo transmisor y que se introduzca un concepto bastante perverso en el conocimiento, que es la productividad, la idea de rentabilidad económica en la academia. Ante ese monstruo es difícil situarse porque las estrategias para deconstruir y desmantelar esta estructura son bastante difíciles de implementar, sobre todo porque esta es una estrategia que corresponde a una mentalidad o a una *gubernamentalidad* en términos de Laval y Dardot que penetra en todos los órdenes de la vida.

R.A.: Hay una cuestión a nivel político que es necesario destacar. En Europa, en general, los ministros de Educación, que son los responsables de poner en marcha las reformas, fueron formados en un contexto industrial, y tratan de reproducir un modelo semejante al de su origen. Por un lado, nos encontramos con los que deliberadamente aplican las doctrinas neoliberales; pero por otro, tenemos a aquellos que son incapaces por desconocimiento,

plantearse otros modelos posibles. Creen que la renovación de la educación es una cuestión meramente tecnológica o informática. Este proceso debe empezar en la Educación Infantil, donde los niños y niñas aprendan a leer y escribir los nuevos códigos. Por tanto, existe una responsabilidad política que es deliberada y una clara negligencia por desconocimiento de estos temas.

D.G.M.: En los años 70 y 80 del siglo pasado, hubo un conjunto de académicos que introdujeron nuevas concepciones e ideas en el campo de la educación: Freire, Giroux, Kaplún, etc. Todos hablan de una educación liberadora, de empoderamiento. Paralelamente, en los años 70, se enuncian teorías como la del emirec de Cloutier que, en el campo de la comunicación, se asienta en planteamientos similares que privilegian la horizontalidad, la ausencia de jerarquías y la democracia en los procesos comunicativos frente a las lógicas unidireccionales de los *mass media* **desarrollados en el siglo** XX**. Varias décadas después, hemos de reflexionar sobre cómo ha evolucionado la aplicación y el empuje de estas teorías, si siguen vigentes estas concepciones y en qué punto se encuentran.**

C.E.: En primer lugar, me gustaría matizar que no existe un cuerpo homogéneo de lo que fue denominado pedagogía crítica. Lo que sí existe es una actitud, más que un corpus unitario. Esa actitud, enlazando con lo que indicaba Roberto al inicio, sigue existiendo, pero esa visión del activismo pedagógico no se aprecia en lo institucional, sino en el voluntarismo personal de ciertos docentes. No existe un cambio institucional ni por asomo. Este tipo de teorías todavía siguen muy vigentes, estamos hablando de concepciones que empezaron a gestarse hace décadas y que precisamente ahora son mucho más urgentes y necesarias. Pero, si queremos promover el cambio, éste debe partir también desde lo institucional, no puede depender del trabajo de un docente. Una transformación social no debe aferrarse al trabajo que se pueda realizar en un aula. Es necesario el cambio institucional, la modificación de las leyes y un cambio jurídico que lo ampare.

R.A.: Efectivamente, pero en este punto es necesario establecer un matiz de vital importancia. Mientras que en los años 70 y 80, había un contexto social para la transformación y la crítica, para superar los modelos conductistas y neoconductistas, en estos momentos creo que los que ejercemos una acción crítica somos aislados, nos ven como claros desestabilizadores del sistema. En mi propia facultad, somos más de un centenar de personas, pero aquellos que tomamos una perspectiva crítica somos un número insignificante. Por un lado, puede existir un cierto respeto académico por la trayectoria que pueden tener ciertas personas, pero a su vez se les dice que son alteradores del orden porque ofrecemos una visión de otra naturaleza. Como afirmaba Carlos el neoliberalismo se ha impuesto en la universidad y en todos los niveles educativos. El neoliberalismo defiende una pedagogía del confort, reproducir para que no haya problemas. Creo que en estos momentos,

existe un lavado de cerebro general y también creo en la necesidad urgente de una pedagogía crítica. Una nueva pedagogía crítica en sintonía con este entorno sociotecnológico en el que estamos viviendo. No sirve de nada reproducir. Con la reproducción se forman clones semejantes unos con otros como si fueran parte de una cadena de producción. Es importante conocer la gran obra de Giroux, Freire o Kaplún, pero tomando las ideas de estos maestros, ¿cómo institucionalizamos la crítica en el espacio educativo?¿Cómo hacemos que la crítica sea entendida como un vector para el análisis desde otras perspectivas para la construcción de algo nuevo y diferente?

Un caso específico es el de la UNED, que está atada al modelo bajo el que se fundó en los años 70. Continúa basada en los medios impresos, en una pedagogía totalmente transmisiva y reproductora basada en contenidos para memorizar. Aunque disponemos de medios, sólo son muy pocos docentes los que los utilizan y cuando lo hacen, éstos tienen un papel meramente ilustrativo, complementario. La propia concepción de la universidad sigue basada en el papel y sirve para reproducir los contenidos que dice el papel. Estamos en una universidad *gutenbergiana,* no en una universidad informacional y digital. Pero este mal no es propiedad exclusiva de la UNED, sino de la mayoría de universidades basadas en modelos extemporáneos y que siguen los cánones que marca la «tradición académica».

D.G.M: Efectivamente, resulta fundamental derribar el mito del determinismo tecnológico en la educación, una concepción seguida por numerosas instituciones que asocian la adopción de nuevos instrumentos tecnológicos con la implantación de nuevos modelos educativos como si el hecho de utilizar una nueva tecnología tuviera como consecuencia inmediata la introducción de un modelo verdaderamente innovador y rupturista. En la mayoría de las ocasiones, los centros educativos, a pesar de la introducción de nuevos recursos tecnológicos, no hacen otra cosa sino reproducir los modelos de siempre. Las viejas pedagogías con las nuevas tecnologías. Asimismo, se puede hacer una educación tremendamente nueva y crítica sin necesidad de incorporar nuevos instrumentos tecnológicos. Lo demostró el pedagogo francés Célestin Freinet quien, con una imprenta escolar (máquina inventada varios siglos antes), fue capaz de construir un modelo innovador a principios del siglo xx en Francia. En este punto es necesario establecer una distinción que nos lleva incluso más allá de las nuevas metodologías para dirigirnos hacia las pedagogías transformadoras y críticas.¿Cuáles deben ser los componentes de una verdadera pedagogía crítica?

C.E.: Yo creo que muchas veces cuando se alude a nuevas pedagogías se hace hincapié en nuevas metodologías. La esencia de las pedagogías críticas no está en un cambio metodológico, sino en una transformación sustancial de perspectiva. No se trata de intentar hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje diferente. De lo que se trata es de un verdadero cambio ideológico, algo mucho más complejo. Muchas veces nos quieren vender nuevas

modas y nuevos modos de aprendizaje relacionados con la introducción de las nuevas tecnologías en el aula, de modo que si hace unos años introducíamos el ordenador ahora hay que incorporar los dispositivos móviles. Se piensa que solo con eso ya estamos haciendo un ejercicio de transformación educativa. Esto es un error.

R.A.: Comparto esa visión. Lo nuevo y lo crítico no es lo mismo. Por ejemplo, para mí lo más clásico y conservador es la figura del pedagogo-showman que se suma a la sociedad del espectáculo en la que estamos inmersos. Estoy pensando en Ken Robinson y creo que con él, surge la moda de hacer monólogos show sobre educación. Así como hay monólogos de humoristas en televisión como el *El Club de la Comedia*, en el campo educativo se ha creado un espectáculo y, antes de cada presentación, el conferenciante de turno recibe el entrenamiento de un coach para actuar en un escenario ante cientos de personas y que será transmitido a través de Internet o de algún medio. Son las estrellas del mundo educativo que basan sus narrativas en frases hechas, incluyen algún guiño o chiste que preparan los guionistas como si se tratara de un programa de TV. En verdad es un programa para multitudes de educadores que tomarán como ejemplo estos modelos mediáticos. Banalizan aún más todo lo que tiene que ver con la educación

Comprobamos que desde hace unos años se dan premios al profesor/a del año. Esta *espectacularización* de la educación ofrece eslóganes, frases hechas; y el público, después de asistir a estas conferencias, se siente feliz, maravillado. En realidad, estas charlas no ofrecen nada, no hay ninguna propuesta de transformación. Detrás de todo esto hay una estrategia de marketing cuyo objetivo no es fomentar la educación o nuevas prácticas pedagógicas, sino VENDER. SÍ VENDER PRODUCTOS de las empresas que patrocinan estos shows pedagógicos

Es el *coach que no se ve en escena quien prepara la puesta en escena del conferenciante, es* quien va indicando cómo tienen que hacer el discurso, en qué momento se va a introducir una presentación, cómo se han de mover. Todo esto está planificado hasta el más mínimo detalle, incluso se indican al público asistente los momentos en el que deben aplaudir o ponerse de pie. Esto no deja de ser un negocio. Es una modalidad de un espectáculo. Pero la educación no es espectáculo, no es un show, la educación es otra cosa. Tampoco debe ser el santuario del aburrimiento. El espacio educativo ha de ser un lugar ameno, entretenido, pero también reflexivo, crítico, que invite al conocimiento. Los protagonistas de este proceso no son las profesoras ni profesores, sino los estudiantes. Lo importante es cómo los estudiantes pueden convertirse realmente en investigadores; es decir, que los estudiantes sí hagan el papel que hace Ken Robinson, pero no los profesores ni Ken Robinson que reproduce el modelo transmisor y estereotipado.

D.G.M: La tecnología, sobre todo la llegada de la Web 2.0, prometía un papel liberador y democratizador. Sin embargo, muchas veces da la impresión de que Internet

sirve para potenciar la voz de los que ya eran poderosos offline, mientras que las posibilidades que cualquier ciudadano tiene de convertirse en relevante en Internet son ínfimas. Los estudios de Hindman sobre los blogs de temática política creados por ciudadanos en Estados Unidos nos hablan del sesgo económico, educativo, racial y de género que manifiestan los productores mediáticos online que adquieren influencia a través de su producción mediática. El perfil tipo del ciudadano que consigue una voz relevante a través de este tipo de blogs es hombre de raza blanca, con alto poder adquisitivo y con una alta formación conseguida en una de las principales universidades de Estados Unidos. En absoluto, este perfil se corresponde con las características del ciudadano medio. Estas investigaciones se muestran muy críticas hacia las perspectivas celebradoras del empoderamiento que los ciudadanos pueden conseguir en la Red. Internet parece, por tanto, un espacio que potencia las desigualdades que se encuentran en los entornos analógicos. A esto contribuye la propia arquitectura sobre la que se ha construido la Red, basada en un claro *privilegio del acceso* **donde la visibilidad del contenido resulta esencial para que éste logre relevancia. Esta lógica nos sitúa en una suerte de dictadura de los algoritmos bajo los que operan los buscadores, sobre todo Google. Algunos expertos hablan de** *googlearquía* **para definir la centralidad de este servicio como** *gatekeeper 2.0* **que decide qué información termina siendo más propagada y consumida por los internautas. Google tiende a darle mayor visibilidad a aquellos contenidos que reciben más enlaces y, cuanto más visibles sean las páginas que enlazan un contenido, mayor será la visibilidad de éste. Así pues, los principios bajo los que se asientan los algoritmos de este servicio tienden a hacer más relevantes a aquellos agentes que ya son populares offline, es decir a aquellos que ya están empoderados fuera de la Red.**

Estas dinámicas chocan frontalmente con la perspectiva inicial desde la que se miraba la Web, resumida por Perry Barlow en su *Declaración de la independencia del ciberespacio* **(1996). Desde esta visión, Internet sería un lugar autopoiético, gobernado por unas normas propias y diferentes a las de la sociedad donde habitan los poderes económicos y políticos; un espacio en el que cualquiera pudiera entrar sin privilegios ni prejuicios debido a la raza, el poder económico, la fuerza militar o el lugar de nacimiento. Un espacio definido por la desterritorialización, la ausencia de jerarquías, la independencia, la divergencia, la apertura, la libertad de expresión y el intercambio constante de los conocimientos. Si confrontamos el funcionamiento actual de la Red con este espíritu inicial del mundo online, ¿hasta qué punto la Web no es la historia de una promesa de empoderamiento incumplida?**

R.A.: La Web fue creada en un contexto universitario con unas funciones concretas, para compartir conocimientos e información. Cuando se produce la gran implosión, ese sueño de liberación, de comunicación paralela y generación de resistencia a través de discursos alternativos ve cómo realmente son los grandes medios los que ocupan los espacios más

visibles de la Web. El espacio que los ciudadanos mantienen es una muy pequeña parte, un tramo muy corto de toda la autopista de la información que es Internet. Tenemos la ilusión de que estamos comunicándonos, pero sufrimos una situación de bloqueo y alienación porque creemos que estamos siendo influyentes, que estamos descubriendo nuevas cosas y que estamos liberando a la gente. Sin embargo, es evidente que apenas tenemos margen de permiso para decir cosas diferentes. Si la participación y los debates que tienen lugar en la Web fueran de primer orden y originales seguramente tendríamos que pedir asilo en algún sitio. De ser crítico eres raro, pero si a su vez, desvelas un tema conflictivo te conviertes en un individuo peligroso. Te conviertes en un problema y comienzas a ser buscado. En definitiva, aunque teníamos grandes ilusiones, es muy ingenuo pensar que Internet es nuestra. Internet no es de los ciudadanos, es un sistema que sirve para el control y para generar, a su vez, nuevas formas de consumo.

C.E.: Como subraya Roberto, desde los inicios y las primeras experimentaciones con la Red, surge una disputa que ha sido bien reseñada por diversos teóricos: Internet desde un punto de vista más centrífugo y otro más centrípeto. O lo que es lo mismo: una visión más abierta y otra más tendente al control. Y existen ejemplos puntuales y concretos de esa disputa por la hegemonía conceptual de la Red. En su momento, se intentó que se impusiera el protocolo X25 y finalmente el TCP IP fue el que triunfó. Éste permite una apertura de la Red que hace que diversas redes se conecten entre sí. Eso ocurrió hace décadas, pero esta lucha por la hegemonía continúa. Lo que sucede ahora es que desde el punto de vista económico y político, el neoliberalismo ha penetrado en todos los órdenes de la sociedad, ha ganado todo el terreno. Aunque, es necesario apuntar que sus tácticas van variando. Amador Fernández-Savater plantea este problema cuando asumimos el concepto de cultura libre y la idea del compartir. Esta idea se ha pervertido y en parte ha sido convertida en una estrategia neoliberal. Facebook, Twitter y otros servicios de redes sociales se nutren precisamente del acto de compartir, apropiándose de ciertas dinámicas que antes eran de resistencia y que hoy lo que hacen es promover y consolidar una mentalidad, la ideología neoliberal. Lo que no significa que se abandone la necesidad de compartir conocimiento libre, todo lo contrario. Seguimos en esa disputa. El panorama es bastante desolador, pero la lucha sigue abierta y no podemos abandonarla. Esa actitud y ese espíritu es el que debería tomar la pedagogía crítica. No estamos hablando solo de una continua estrategia de resistencia, sino también de una transformación.

R.A.: En este punto, es interesante agregar algo que leía hace unos días en la BBC. Decía que el profesor Leonard Kleinrock y su alumno Charley Kline, estaban en un laboratorio de la Universidad de California, Los Ángeles, UCLA, Estados Unidos, la noche del 29 de octubre de 1969 tratando de conectarse a una computadora a 600 kilómetros de distancia, algo que nunca se había hecho antes. El laboratorio Kleinrock estaba a cargo de una computadora SDS de los años sesenta, modelo «Sigma Siete». Esta «Sigma Siete» estaba conectada a un *commutator switch* del tamaño de una refrigeradora y ése estaba conectado a

la línea telefónica de la compañía AT&T. Este sistema era el primer nodo, la red llamada Arpanet, precursora de Internet. La red había sido comisionada a UCLA por la agencia de proyectos de investigación avanzada del departamento de defensa ARPA por sus siglas en inglés de Estados Unidos. La Internet soviética que iba a competir con la red occidental se llamaba Ogas, pero murió antes de nacer. ARPA financiaba proyectos de investigación en universidades y buscaba una forma de que los investigadores de un lugar pudieran acceder a las computadoras de otros sitios. Si consideramos esta primera era de Internet, comprobamos que es un mecanismo de defensa, de protección; mientras que, por otro lado, estaba también vinculado al conocimiento. Observamos cómo la idea de protección y control era prioritaria, dejando los objetivos comunicacionales en un segundo plano. Tampoco podemos desechar el valor que tienen las redes actuales para comunicarse a un nivel primario.

D.G.M.: A finales del año 2017, el periódico *El País*, anunció que había alcanzado la cifra de cien millones de navegantes, de usuarios únicos a través de su página web, un alcance absolutamente impensable para un periódico en la era predigital. En este sentido, la concentración tecnológica y mediática y la construcción de la realidad a través de los propios medios permiten que los ciudadanos vivan en un marco fabricado artificialmente y creado, ahora más que nunca, gracias a procesos de posverdad, un concepto de moda que no deja de ser una forma amable de referirnos a algo que es mentira. Aquí encontramos uno de los retos que debe afrontar la educación del futuro: la formación de ciudadanos capaces de manejar de forma crítica todo el ruido informativo que, en diferentes lenguajes y a una velocidad creciente, se despliega a través de la Red. Esta necesidad se justifica en los numerosos estudios publicados en diferentes países que aluden a la dificultad que tienen los ciudadanos a la hora de diferenciar las noticias falsas de aquellas que han sido perfectamente contrastadas. Por otro lado, hemos de problematizarnos acerca de qué podemos hacer ante esta situación de concentración mediática y tecnológica que vemos presente en un número creciente de espacios de la sociedad.

C.E.: Las estrategias son difíciles de implementar. Algo fundamental es el trabajo en grupo, operar de la forma más colaborativa posible. También habría que realizar un trabajo en la base, en la educación de la ciudadanía. Dentro del ámbito educativo, las disciplinas que más han de aportar son aquellas que tienen que ver con la educación y la alfabetización visual. Pero no han de centrarse exclusivamente en el uso y el manejo de la tecnología, ya que estas cuestiones son secundarias. Lo más importante es el análisis y la transformación de las sociedades a través de la mirada, a través de cómo construimos esa mirada. Hay un dato muy significativo. Aquellas disciplinas menos valoradas por parte del marco legal y judicial son precisamente las que aportan más a esa construcción de la mirada y a esa transformación de la sociedad. Son las materias relacionadas con las artes y la filosofía. El ejemplo más claro es que el marco legal actual que afecta a las enseñanzas media y primaria, la LOMCE, ha

defenestrado las disciplinas que tienen que ver con la educación artística y la filosofía. Este es el tipo de materias que incorporan fundamentalmente esa visión crítica. Reforzarlas supone avanzar, pero si tenemos un marco legal que no lo permite, tendremos un handicap bastante difícil. Por otro lado, hay que tener en cuenta que lo que ahora recibimos por la Red, la capa superficial de ésta, constituye un porcentaje de información muy bajo si lo comparamos con la web profunda. Si, como ciudadanos, fuéramos capaces de introducirnos y manejar el tipo de tecnología que opera en esa web profunda o invisible podríamos salvar ese tipo de construcciones que no suelen hacer los grandes medios. Esos circuitos tecnológicos están también al alcance de la mano y proporcionarían otras estrategias no solo de resistencia sino también de transformación.

R.A.: En los años 80 y 90 del siglo pasado en España, había diferentes propuestas y proyectos para leer los medios y crear con ellos, a tal punto que se llegó a lograr un acuerdo con los principales periódicos españoles, que se distribuían en las escuelas. Había un proyecto, *El Diario en la Escuela*, en el que se analizaban las noticias. Sin embargo, en ningún momento en ese contexto de los 80 y los 90 se planteaba el tema de la mentira, la posverdad. Se hablaba sobre la manipulación informativa en casos muy concretos. Esos programas fueron desapareciendo de las escuelas y la educación mediática prácticamente queda en estos momentos a cargo de aquellos docentes que, por su interés, incorporan algunas cuestiones sobre este tema. La posverdad es un tema central a la hora de descubrir cómo se elabora la realidad mediáticamente. Si la realidad está construida mediante una serie de representaciones, ¿qué ocurre cuando tales representaciones son alteradas deliberadamente para construir otra realidad diferente a la original? El origen de la posverdad se ancla en un programa cómico estadounidense. El funcionamiento de este programa de humor empezó a extenderse dentro de las cadenas de noticias de todo el mundo y lo convirtieron en un elemento central en el día a día de las redacciones. Lo peligroso es que si no disponemos de otra versión de la realidad nos encontramos ante un mundo falsificado. Vivimos en un mundo inventado, un mundo que no existe. Y creo que solo desde las humanidades específicas y desde otra concepción de currículo podemos entender ese mundo que se diseña paralelo a la realidad.

D.G.M.: En el pasado, la construcción del sistema educativo se vinculó a la industria. El objetivo era preparar individuos para el trabajo en la fábrica. El mundo industrial terminó, pero la educación fabril sigue aquí. Es necesario repensar la educación para el contexto informacional de las próximas décadas.

C.E.: Así como el actual sistema educativo se edificó en el siglo XIX para satisfacer las necesidades de una sociedad industrializada, hoy el foco económico de nuestra sociedad se centra en el desarrollo del trabajo inmaterial. En este contexto la escuela, la academia, aún no está preparada para dar solución a las necesidades laborales que se han generado a partir de

ese nuevo paradigma desde último tercio del siglo XX, y con especial intensidad desde el auge de la cultura red digital de los 90 e incipientes décadas del siglo XXI. Aunque los «agentes comerciales» de productos pedagógicos, culturales y políticos de la racionalidad neoliberal así lo quieran y pretendan, los engranajes educativos aún no están funcionando como los promotores y los correligionarios neoliberales querrían, pero está claro que trabajan a destajo para lograr sus objetivos. En esta situación hay que denunciar que la escuela (desde la Educación Infantil hasta la Universidad) no debe dar respuestas utilitaristas. La escuela no debería adaptarse sin más a una circunstancia en la que dominan los intereses del mercado. Todo lo contrario, la escuela debería ser crítica con su realidad y transformarla bajo criterios de sostenibilidad, democracia, justicia social, igualdad y solidaridad, y este es el gran reto del futuro de la educación. No asumirlo es rendirse ante una realidad que alienta el pesimismo. Y en la educación, por definición, debemos huir del pesimismo para no morir en la paradoja.

R.A.: Creo que la escuela es una invención del siglo XIX creada para responder a las demandas laborales que exigía la sociedad industrial. Era una relación de oferta y demanda. Se formaba en serie como un producto para que se incorporasen de inmediato al mundo del trabajo. Este sistema se fue sofisticando con el tiempo, pero manteniendo siempre los cánones de su creación. John Dewey, Célestin Freinet, Paulo Freire o Henry Giroux nos hicieron pensar en «la otra educación», una educación para la democracia, la creatividad, la concienciación y la crítica.

En estos momentos la educación está atrapada en su pasado y en las reglas del juego del neoliberalismo. Creo que debemos reinventar la escuela y todo lo que ello conlleva. Debemos pensar en una arquitectura escolar como espacios abiertos de intercomunicación, debemos pensar en otras formas de organizar , planificar y difundir los conocimientos. Debemos pensar en la formación de los docentes para el año 2032 y el papel de los estudiantes en este proceso. ¿Seguirán siendo espectadores pasivos de una presentación docente o serán los protagonistas de esa presentación?

Bloque 2
Los medios en la educación y la educación en los medios

Roberto Aparici
Carlos Escaño
David García Marín
Ángel Barbas Coslado
Alejandro Segura Vázquez
David García Marín
Alba Torrego
Carlos Rodríguez-Hoyos,
Elia Fernández-Díaz
Ignacio Haya Salmón
Natalia Díaz
Carmen Cantillo Valero
Alejandro González Gómez
Aquilina Fueyo Gutiérrez
María Fernández Campomanes

No odies a los medios, conviérte en los medios[9]*. Un relato histórico sobre el activismo comunicacional en la era de internet*

ÁNGEL BARBAS COSLADO



Imagen.
Composición de Ángel Barbas (2016) en base la imagen de Erdelyisanyi (2012)

Introducción: la comunicación de los movimientos sociales

La comunicación ha jugado siempre un papel determinante en las prácticas activistas que los movimientos sociales han desarrollado a lo largo de la historia. La creación de redes, la coordinación de protestas, la construcción de identidades colectivas, la difusión de mensajes y la elaboración de nuevos códigos culturales e imaginarios sociales son elementos fundamentales para el logro de los objetivos de transformación social y política de los movimientos sociales; y son aspectos que dependen, en gran medida, de los procesos de comunicación que estos colectivos han sido capaces de desarrollar en diferentes épocas.

Haciendo un rápido recorrido histórico, podemos mencionar la utilización de la imprenta en la reforma protestante durante el siglo XVI; la cartelería, el uso de los panfletos y de la prensa por parte del movimiento obrero y de los colectivos anarquistas a finales del siglo XIX y comienzos del XX; las emisiones radiofónicas populares en América Latina a partir de la década de los años 40; las pintadas en los muros de las grandes ciudades, así como los fanzines y otros medios impresos durante las revueltas estudiantiles y obreras de

finales de los años 60; el movimiento de los medios comunitarios a partir de la década de 1970; las acciones de guerrilla de la comunicación durante los 80 y 90; y, en la actualidad, las páginas webs, los blogs, las redes sociales y, en general, todo lo relacionado con el mundo de Internet y con la cultura digital a escala planetaria.

Sin embargo, no ha sido hasta los últimos años cuando este bagaje de experiencias de activismo comunicacional ha comenzado a ser considerado por la academia como un ámbito de conocimiento específico. En este sentido, la aparición de Internet y el uso activista de los medios digitales han generado una importante producción académica consolidándose, progresivamente, una línea de investigación sobre las prácticas y sobre los procesos de comunicación que llevan a cabo los movimientos sociales en la era digital.

En este capítulo, desarrollamos un relato histórico sobre los grandes hitos del activismo comunicacional a nivel mundial, tomando como referencia los ciclos de movilizaciones que han tenido lugar en diferentes partes del mundo desde que los movimientos sociales comenzaron a utilizar Internet a mediados de la década de los años 90. De esta forma, pretendemos mostrar cómo los movimientos sociales y los activistas han ido aprendiendo a utilizar los medios de comunicación y las tecnologías para movilizarse, para expresar disidencia, para empoderar las voces marginales o para proponer alternativas económicas, políticas y culturales; un proceso de aprendizaje que ha ido sentando un poso de cultura mediática y comunicacional cada vez más denso, más complejo y más distribuido.

En primer lugar, nos detendremos en las estrategias de comunicación que se pusieron en práctica a partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en México, en 1994; en segundo lugar, abordaremos algunas de las prácticas de activismo comunicacional que llevó a cabo el Movimiento por la Justicia Global, prestando especial atención al caso de Indymedia; en tercer lugar, nos detendremos en las prácticas de activismo comunicacional que se han desarrollado en diferentes partes del mundo desde la aparición de la Web 2.0 y hasta la actualidad; y, en el último apartado, llevaremos a cabo una serie de reflexiones finales en torno a las cuestiones tratadas.

1. La primera guerrilla informacional

El 1 de enero de 1994, unos 3.000 campesinos indígenas pertenecientes al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), inician una insurrección armada en el estado mexicano de Chiapas coincidiendo con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte[10]. Durante las primeras horas del levantamiento, los zapatistas ocupan siete cabeceras municipales y emiten la «Primera Declaración de la Selva Lacandona» por la que declaran la guerra al gobierno mexicano y hacen un llamamiento a la ciudadanía para

unirse a las fuerzas insurgentes y reivindicar «trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz» [11].

El levantamiento del EZLN supone, para numerosos autores, la apertura de un ciclo global de movilizaciones en respuesta a la globalización neoliberal (Baschet, 2004; Castells, 1999; Klein, 2007; Pastor, 2007). Como señala Rovira (2005) «el zapatismo de los indígenas de Chiapas funcionó como un referente simbólico para una nueva generación de movimientos sociales». En este sentido, no fue sólo un acto de protesta contra las políticas del gobierno de Carlos Salinas de Gortari, sino que fue también el origen de los planteamientos altermundistas que movilizaron a numerosos colectivos sociales contra la globalización económica neoliberal a partir de la segunda mitad de la década de los años 90 en diferentes países del mundo (Rovira, 2001).

Pero además de abrir un camino de protestas contra la globalización económica neoliberal y por un orden mundial más justo, el EZLN originó también nuevas estrategias de comunicación para los movimientos sociales. Entre ellas, lo que más nos interesa destacar aquí es cómo los zapatistas comenzaron a utilizar la comunicación a través de las redes de ordenadores para el logro de sus objetivos. Castells (1999), en este sentido, define al EZLN como la primera «guerrilla informacional». El EZLN no sólo fue el primer colectivo que reivindicó el altermundismo sino que fue también el primero que se sirvió de las posibilidades de Internet para difundir sus mensajes, evitando así el sesgo y la manipulación de los grandes medios. Como declaró el canciller José Ángel Gurría en 1995, la de Chiapas fue «una guerra de tinta, de palabra escrita, y una guerra en el Internet» (Rovira, 2012). Nos encontramos, por tanto, ante el primer gran referente del activismo comunicacional a través de medios digitales en la historia de los movimientos sociales.

Para desplegar esta estrategia de comunicación digital los zapatistas se sirvieron de dos elementos clave; por un lado, la utilización de «La Neta», una red de comunicación alternativa desarrollada entre 1989 y 1993 por organizaciones mexicanas en colaboración con el Institute for Global Communication de San Francisco y que, en 1994, estableció un nodo en Chiapas con el fin de coordinar las actividades de las ONGs locales y de otras organizaciones civiles; y, por otro, la red de solidaridad y apoyo que se tejió en torno a la causa zapatista y que estaba formada tanto por sectores heterogéneos de la sociedad civil mexicana como por colectivos ciudadanos de otros países del mundo, es lo que Rovira (2005) denomina «zapatismo civil ampliado» y «zapatismo transnacional» respectivamente. En este sentido, aunque el uso de Internet permitió a los zapatistas difundir información al instante, el factor determinante para el éxito de su estrategia de comunicación fueron las redes de solidaridad y las iniciativas espontáneas que surgieron de activistas y reporteros.

Uno de estos activistas fue Justin Paulson, un joven estudiante que en 1994 creó la primera y más emblemática página web sobre el EZLN [12]. A partir de este momento, comenzaron a formarse las redes de solidaridad y de apoyo hacia los zapatistas. Hubo personas que

espontáneamente y de forma anónima traducían los comunicados y las notas a multitud de lenguas y los difundían mediante foros y listas de correo electrónico; surgieron también importantes grupos de apoyo en el ámbito académico como el colectivo «Acción Zapatista» de la Universidad de Texas en Austin[13]. Asimismo, es fundamental destacar las primeras acciones de desobediencia civil electrónica llevadas a cabo por grupos hacktivistas como «Anonymous Digital Coalition» y «Electronic Disturbance Theater», con el objetivo de apoyar y visibilizar la lucha zapatista.

Pese a la ola de activismo comunicacional que se generó en torno a la lucha de los zapatistas, el EZLN no creó una página web «oficial» hasta 1999[14]; sin embargo, esta página no llegó a tener la riqueza de contenidos de las webs creadas por el zapatismo transnacional (Rovira, 2005). Por lo tanto, aunque no podemos obviar la habilidad que los zapatistas mostraron para desplegar su estrategia de comunicación, el impacto social de sus reivindicaciones y el apoyo recibido a nivel internacional se debieron, en gran medida, a lo que Cleaver (1995) denomina «la tela electrónica de lucha» que se conformó en torno al zapatismo. Las nuevas prácticas de comunicación activista llevadas a cabo a través de medios digitales rompieron el monopolio informativo de los grandes medios y sentaron el precedente de las luchas coordinadas a escala planetaria y de los procesos de apropiación mediática que se desarrollarían a partir de entonces con el Movimiento por la Justicia Global.

2. El activismo comunicacional en el movimiento por la justicia global: el caso de indymedia

El Movimiento por la Justicia Global[15] es un conjunto de movimientos sociales formado por activistas provenientes de distintas corrientes políticas que a finales del siglo XX convergieron en la crítica a la globalización económica neoliberal. Comenzó a fraguarse a finales de la década de los años 80 y principios de los 90; pero el gran salto en cuanto a su capacidad de coordinación e impacto social no se produjo hasta la aparición de Internet (Castells, 2011; Echart, López y Orozco, 2005).

Durante estos años, el movimiento altermundista empezó a expandirse en todo el mundo. Emergieron colectivos y se convocaron diferentes acciones, eventos y movilizaciones ciudadanas contra las medidas adoptadas por los organismos financieros internacionales (Castells, 2011; Juris, 2006; Pastor, 2007; Seonane y Taddei, 2002). Asimismo, se multiplicaron las páginas web y comenzaron a surgir proyectos de comunicación alternativa a través de medios digitales; en este sentido, el uso de Internet permitió no sólo conformar redes flexibles y descentralizadas, coordinadas a nivel global, sino también desarrollar proyectos de comunicación con los que romper el monopolio de los grandes medios y con los que crear otros marcos de interpretación de los acontecimientos sociales y políticos.

En este contexto, un grupo de activistas y de colectivos de comunicación alternativa comenzó a colaborar con la idea de crear un medio de comunicación independiente que diera cobertura informativa a las protestas que se habían convocado contra la Conferencia Ministerial de la Organización Mundial del Comercio, denominada «Ronda del Milenio», que se celebraría en la ciudad de Seattle (Estados Unidos) entre el 30 de noviembre y el 3 de diciembre de 1999 (Fleischman, 2006; Juris, 2004; López, 2007; Rovira, 2012).

Fruto de esta colaboración surgió el proyecto Independent Media Center (Indymedia o IMC); un medio de comunicación cuya característica principal es su tecnología de publicación en abierto, algo que a finales de los años 90 era una importante innovación en materia de comunicación digital al permitir que cualquier usuario pudiera subir a Internet sus propios contenidos (textos, fotos, audios y vídeos), así como hacer comentarios a las noticias publicadas, interactuar en foros temáticos y en canales de chat, y trabajar de forma colaborativa a través de wikis; como señala Berardi (2002), «Indymedia es el primer medio interactivo planetario» (p. 13).

Días antes de las protestas contra la OMC en Seattle, los activistas ya habían creado un centro de medios con ordenadores conectados a Internet. Desde esta primera sede del IMC se emitieron pases de prensa para periodistas independientes y para activistas de la comunicación que cubrían los acontecimientos desde la calle y que subían sus crónicas y sus materiales directamente a la web[16]. Pero, además del sitio web, la estrategia de comunicación de Indymedia durante la denominada «Batalla de Seattle» incluyó también emisiones radiofónicas, la edición de un boletín en papel llamado «The Blind Spot» y la realización de «smart mobs»[17] a través de teléfonos móviles (Lasén y Martínez, 2008; López, 2007; Rheingold, 2004).

Durante su primera semana de vida el sitio web de Indymedia tuvo más de 1,5 millones de visitas convirtiéndose en un referente mediático para los movimientos altermundistas de todo el mundo. Poco después surgieron IMCs en ciudades como Filadelfia, Portland, Vancouver, Boston y Washington. Asimismo, la red de los Indymedia se extendió a escala global con activistas que viajaron desde Estados Unidos a diferentes ciudades para ayudar a establecer otros IMCs. En el año 2004 había unos 120 colectivos Indymedia repartidos por Europa, América, África y Asia (Juris, 2004).

Los IMCs hicieron coberturas informativas de numerosas movilizaciones y de importantes eventos organizados por el movimiento altermundista. Estas coberturas permitían difundir los acontecimientos a todo el mundo, en tiempo real, y en varios formatos; así como establecer redes y crear espacios de deliberación tanto presenciales como virtuales. En este sentido, destacamos la cobertura de las manifestaciones contra la cumbre del G-8 que se celebró en Génova del 19 al 22 de julio de 2001 pues, como señala Paoli (2002), «toda Génova fue un experimento de autogestión de la información […] El grado de complejidad tecnológica de la estructura informativa puesta en práctica por los activistas de Indymedia habría hecho

palidecer a cualquier redacción del mundo» (p. 56). Según el archivo histórico de Indymedia, durante la cumbre de Génova el sitio web «IMC Italia» recibió más de 5 millones de visitas.

Las autoridades de muchos países consideraron que la actividad de los Indymedia podía suponer un peligro para el orden público y comenzó una escalada represiva que fue endureciéndose paulatinamente. Agentes del FBI registraron sedes, confiscaron servidores y requisaron documentación y material informático en varios IMCs de diferentes ciudades. Pero el acontecimiento más dramático en cuanto a la represión policial contra el activismo comunicacional de los Indymedia se produciría, precisamente, durante las manifestaciones contra la cumbre del G-8 en Génova cuando la sede del IMC fue asaltada por la policía italiana confiscando, no sólo material informático, sino también importantes documentos gráficos que podrían haber sido claves para esclarecer las gravísimas actuaciones policiales que se llevaron a cabo durante aquellos días contra los manifestantes [18].

El proyecto Indymedia abrió un ciclo en el activismo comunicacional marcado por el uso de Internet y por la necesidad de estructurar medios *desde* los movimientos sociales; fue un proyecto que, pese a haber sido aplastado por la represión, ha sentado las bases de un modelo de comunicación activista caracterizado por su dimensión sociopolítica; como señala Winik, desde el momento en que apareció Indymedia «la posibilidad de *hacer medios* se convirtió en el equivalente a *hacer sociedad*» (2004, p. 115).

3. Activismo comunicacional 2.0 y movimientos en red

A partir de entonces, en pleno auge del Movimiento por la Justicia Global y mientras aparecían experiencias como los «smart mobs» [19], las tecnologías de la información y de la comunicación se expanden en todo el mundo pasando a ocupar un lugar central en la mayoría de las actividades sociales. Esta expansión y las posibilidades que el desarrollo tecnológico ofrecía a la comunicación digital fueron enriqueciendo progresivamente el repertorio de acción de los colectivos ciudadanos y de los movimientos sociales. En consecuencia, se desarrollaron prácticas mediáticas cada vez más horizontales y participativas, prácticas que posibilitarían una comunicación más democrática e incluyente, más abierta a la participación de la ciudadanía. Las estrategias de comunicación desplegadas por diferentes colectivos durante las manifestaciones contra la guerra de Irak, en el año 2003, suponen un punto de inflexión en este sentido [20].

Con la emergencia de las aplicaciones de la Web 2.0, los movimientos sociales comenzaron a generar lo que en la literatura se ha definido como «acción conectiva» (Bennett y Segerberg, 2012), «movilización mediada» (Lievrouw, 2011) y «movilización transmedia» (Costanza-Chock, 2010); es decir, estrategias de comunicación consistentes en la utilización de plataformas digitales abiertas a la participación de la ciudadanía (blogs, webs

de redes sociales, wikis, etc.) para coordinar acciones, para hacer circular determinados contenidos así como para posibilitar encuentros interpersonales, tejer redes de solidaridad y fomentar la toma de conciencia en torno a una serie de reivindicaciones.

El movimiento de los inmigrantes indocumentados de Estados Unidos [21], en 2006, fue una de las primeras experiencias en este sentido. No obstante, este tipo de estrategias llegaron a su máxima expresión a partir de la denominada «primavera árabe» [22] y a partir de las movilizaciones que surgieron en países como Irán, España, Estados Unidos, Israel, Grecia, México, Brasil, Turquía y Hong-Kong entre los años 2011 y 2014; un ciclo de protestas que se caracteriza por la centralidad de las redes de comunicación digital, por su dimensión global, por la existencia de patrones comunes de acción colectiva, y por la defensa de la democracia y de la libertad de acceso a la información [23].

La literatura sitúa su origen en las revueltas que tuvieron lugar en Islandia a partir del año 2008 [24]. No obstante, en el ámbito específico del activismo comunicacional, tomamos como referente las movilizaciones y las prácticas mediáticas que se llevaron a cabo en Irán, en 2009, cuando se utilizaron los blogs y las redes sociales para coordinar acciones de protesta ante un presunto fraude electoral que dio la victoria a Mahmud Ahmadineyad en las elecciones generales. Las protestas ciudadanas se intensificaron tras una brutal represión policial que causó la muerte de al menos 20 manifestantes pero, sobre todo, a partir del asesinato de la joven Neda Agha Soltan a manos de un francotirador perteneciente a un grupo paramilitar, un dramático acontecimiento que dio la vuelta al mundo al ser grabado por un manifestante a través de su teléfono móvil y subido a YouTube ese mismo día. En un intento por frenar las protestas de la ciudadanía, las autoridades decidieron bloquear las comunicaciones incluyendo las webs de redes sociales como Facebook, YouTube y Twitter, blogs de activistas, páginas de medios de comunicación así como las líneas de telefonía móvil y las llamadas internacionales desde Teherán.

Un proceso de empoderamiento mediático similar al que experimentó la población iraní se produjo también en la denominada «Revolución de los Jazmines» de Túnez, a finales de 2010. El 17 de diciembre de aquel año, un vendedor ambulante llamado Mohamed Buazizi se inmoló frente al ayuntamiento de la ciudad ante la repetida y humillante confiscación de su puesto de frutas por la policía local. Tan sólo unas horas más tarde, cientos de jóvenes acudieron a manifestar su indignación ante las mismas puertas del ayuntamiento. Esta primera protesta fue grabada en vídeo y colgada en YouTube. En días sucesivos se iniciaron manifestaciones espontáneas por todo el país. A través de las redes sociales se relató la brutal represión policial contra los tunecinos. La comunicación a través de Facebook, YouTube y Twitter, junto con la ocupación de las plazas más emblemáticas de las principales ciudades, precipitaron la huida del dictador Ben Alí a Arabia Saudí. Mohamed Buazizi murió en el hospital de Túnez el 3 de enero de 2011, pero para entonces ya había comenzado la movilización social que desencadenó la «primavera árabe» con las protestas en países como Yemen, Baréin, Libia, Marruecos, Siria, Arabia Saudí y sobre todo en Egipto, cuyas acciones

y tácticas de movilización en red influyeron de forma decisiva en el activismo comunicacional que se llevó a cabo en países del mundo occidental como España y Estados Unidos a partir del año 2011.

Las protestas egipcias venían fraguándose desde hacía varios años. Luchas políticas, luchas obreras y luchas por los derechos de las mujeres originaron la creación del «Movimiento Juvenil 6 de abril» en el año 2008 y, dos años después, el grupo «We are all Khaled Saïd» —en memoria del joven activista asesinado por agentes de la policía tras la difusión de un video en el que denunciaba la corrupción policial— cuya página en Facebook tuvo un importante papel en las manifestaciones que terminaron en la Plaza Tahrir el 25 de enero de 2011. Asimismo, la situación de injusticia y de desigualdad que vivía el país unida a la influencia de las movilizaciones tunecinas, encendió la mecha de la revolución egipcia. No obstante, las movilizaciones transmedia tuvieron también aquí una importancia determinante; como señala Castells (2012): «los activistas planificaron las protestas en Facebook, las coordinaron con Twitter, las divulgaron por SMS y las transmitieron al mundo en YouTube» (p. 70). El resultado fue la dimisión del presidente Hosni Mubarak después de 30 años en el poder.

Como decíamos, las movilizaciones de Egipto influyeron decisivamente en las estrategias de comunicación que llevaron a cabo los movimientos 15-M y Occupy Wall Street en España y Estados Unidos respectivamente. La creación de procesos de comunicación híbridos —en el entorno físico y en el entorno virtual— así como la ocupación de las plazas más emblemáticas de las diferentes ciudades, donde se experimentó la democracia directa mediante un modelo de organización asambleario, fueron elementos que caracterizaron también las protestas españolas y estadounidenses. Pero lo que más nos interesa destacar es cómo el 15-M y Occupy Wall Street han desarrollado un modelo de activismo comunicacional que incluye tanto la dimensión transmedia como la creación de procesos de comunicación híbridos pero que impulsa, simultáneamente, la producción de medios de comunicación propios con el objetivo de generar otros marcos de interpretación de la realidad social y política.

El Movimiento 15-M ha creado medios como «Ágora Sol Radio», el periódico «Madrid 15-M» y la plataforma audiovisual «Tomalatele» por poner sólo tres ejemplos[25]. Por su parte, el movimiento Occupy Wall Street ha desarrollado, entre otros medios de comunicación, el sitio web «Occupy.com»[26], el periódico «The Occupied Wall Street Journal», la plataforma audiovisual «Globalrevolution» así como estaciones de radio en diferentes ciudades de Estados Unidos[27].

Por lo tanto, más allá de utilizar las tecnologías digitales para organizar, convocar, difundir o poner en marcha determinadas acciones de protesta; los movimientos sociales que han surgido durante los últimos años en diferentes partes del mundo han desarrollado un modelo de activismo comunicacional que refuerza la dimensión cultural —en cuanto a la producción

simbólica— y la dimensión sociopolítica —en cuanto a la transformación de la realidad— de los procesos de comunicación.

Reflexiones finales

En este capítulo, hemos realizado un breve recorrido histórico por los hitos del activismo comunicacional a nivel mundial desde que los movimientos sociales comenzaron a utilizar Internet a mediados de la década de los años 90. Nuestro propósito ha sido visibilizar el repertorio de prácticas de comunicación que estos colectivos han ido desarrollando en diferentes épocas, de forma independiente pero concomitante con el desarrollo de la red; y mostrar cómo este proceso ha permitido crear una cultura mediática y comunicacional de carácter activista.

En este proceso, podemos observar que cada ciclo de protestas ha ido sentando un bagaje de experiencias y aprendizajes, una cultura comunicacional y mediática caracterizada por su clara dimensión sociopolítica; un poso cultural en materia de comunicación que cada movimiento social emergente ha ido incorporando a sus repertorios de acción colectiva.

Las estrategias de comunicación del EZLN pusieron de manifiesto que el poder simbólico de los medios de comunicación de masas podría comenzar a resquebrajarse debido a la incidencia y a la fortaleza de las redes distribuidas. Por su parte, la experiencia de Indymedia permitió establecer una correspondencia entre prácticas mediáticas y modelo de sociedad, entre procesos de comunicación y dinámicas de participación política; una correspondencia que se expresó de forma simultánea en su estructura reticular, en su política de publicación en abierto y en sus formas de organización basadas en la democracia radical. Por último, a partir de acontecimientos como los «smart mobs», así como del uso activista de las aplicaciones de la Web 2.0 y, sobre todo, a partir de la aparición de los movimientos en red, los mundos virtuales y físicos comenzaron a interactuar y a entremezclarse, a converger y a expandirse.

Haciendo alusión a la célebre frase de Biafra, podríamos decir que los movimientos sociales, en la era de Internet, han dejado de odiar a los medios de la forma en la que anteriormente lo hacían pues, como hemos venido exponiendo y argumentando en este relato histórico, hace ya tiempo que estos colectivos, utilizando las posibilidades que brinda la comunicación digital, se han ido progresivamente convirtiendo en… los (otros) medios.

Referencias bibliográficas

BARANDIARAN, X. (2003) Activismo digital y telemático. Poder y contrapoder en el ciberespacio. Recuperado de: https://sindominio.net/xabier/textos/adt/adt.pdf

BARBAS, Á. (2015). Activismo comunicacional y pedagogía política. Un estudio etnográfico sobre la comunicación educativa en el Movimiento 15-M (Tesis Doctoral, UNED).

BASCHET, J. (2004). ¿Más allá de la lucha por la humanidad y contra el neoliberalismo? *Revista Chiapas*, 16, pp. 31-50.

BENNETT, L. y SEGERBERG, A. (2012). The Logic of Connective Action. Digital Media and the Personalization of Contentious Politics. *Information, Communication & Society*, 15(5), pp. 739-768. DOI:10.1080/1369118X.2012.670661

BERARDI, F. (2002). La incesante guerra entre red y videocracia. En Pasquinelli, M. (Coord.), *Mediactivismo (Activismo en los medios). Estrategias y prácticas de la comunicación independiente. Mapa internacional y manual de uso*. Roma, Italia: DeriveApprodi.

CARMONA, P., FERNÁNDEZ-SAVATER, A., MALO, M., ROMERO, H., SÁNCHEZ, R. y SANZ, D. (2004). *La brecha. Sobre las movilizaciones contra la guerra en Madrid (febrero-marzo-abril de 2003)*. Recuperado de: http://biblioweb.sindominio.net/pensamiento/brecha.html

CASTELLS, M. (1999). *El poder de la identidad*. México D.F: Siglo XXI Editores.

— (2011). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

— (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.

CLEAVER, H. (1995). The zapatistas and the electronic fabric of struggle. Recuperado de: http://la.utexas.edu/users/hcleaver/zaps.html

COSTANZA-CHOCK, S. (2010). Se ve, se siente: transmedia mobilization in the Los Angeles immigrant rights movement (Tesis Doctoral, University of southern California). Recuperada de: http://web.mit.edu/schock/www/docs/transmedia-mobilization-scc-diss.pdf

ECHART, E., LÓPEZ, S. y OROZCO, K. (2005). *Origen, propuestas y protestas del movimiento antiglobalización*. Madrid: Los libros de La Catarata.

FLEISCHMAN, L. (2006). Los nuevos medios de activismo: consideraciones en torno de la publicación abierta en Indymedia. *Razón y palabra*, 49. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa 1/LucianaFleischmanACTIVISMO.pdf

JURIS, J. (2004). Indymedia. De la contra-información a la utopía informacional. En Marí, V. (Coord.), *La red es de todos. Cuando los movimientos sociales se apropian de la Red* (pp. 154-177). Madrid: Editorial Popular.

— (2006). Movimientos sociales en red: movimientos globales por una justicia global. En Castells, M., *La sociedad red: Una visión global* (pp. 415-439). Madrid: Alianza.

KLEIN, N. (20 de diciembre de 2007). Zapatista Code Red. *Blog de Naomi Klein*. Recuperado de: http://www.naomiklein.org/articles/2007/12/zapatista-code-red

KOCH, T. (11 de mayo de 2013). Cronología de una vergüenza. *El País*. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2012/11/20/actualidad/1353441222_208712.html

LASÉN, A. y MARTÍNEZ, I. (2008). Movimientos, mobidas y móviles. Un análisis de las masas mediatizadas. En Gordo, A. y Sádaba, I. (Coords.), *Cultura digital y movimientos sociales* (pp. 243-266). Madrid: Los libros de la Catarata.

LIEVROUW, L. (2011). *Alternative and Activist New Media*. Cambridge, UK: Polity Press.

LÓPEZ, S. (2007). Jóvenes, Internet y Movimiento Antiglobalización: usos activistas de las Nuevas Tecnologías. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, pp. 183-199.

PAOLI, T. (2002). Indymedia Italia: Bolonia, Génova, Palestina. En Pasquinelli, M. (Coord.), *Mediactivismo (Activismo en los medios). Estrategias y prácticas de la comunicación independiente. Mapa internacional y manual de uso* (pp. 52-58). Roma, Italia: DeriveApprodi.

PASTOR, J. (2007). El Movimiento «Antiglobalización» y sus particularidades en el caso español. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, pp. 39-52.

RHEINGOLD, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social (Smart Mobs)*. Barcelona: Gedisa.

RODRÍGUEZ, J. (11 de abril de 2015). El asalto a la escuela Diaz de Génova nos cambió la vida. *La Marea*. Recuperado de: http://www.lamarea.com/2015/04/11/el-asalto-a-la-escuela-diaz-de-genova-nos-cambio-la-vida/

ROVIRA, G. (7 de enero de 2001). Todo comenzó en Seattle. *Rebelión*. Recuperado de: http://www.rebelion.org/hemeroteca/sociales/todo_seattle070101.htm

— (2005). El zapatismo y la red transnacional. *Razón y Palabra*, 47. Recuperado de: http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n47/grovira.html

— (2012). Movimientos sociales y comunicación: la red como paradigma. *Anàlisi*, 45, pp. 91-104.

SEOANE, J. y TADDEI, E. (Comp.) (2002). *Resistencias mundiales (De Seattle a Portoalegre)*. Buenos Aires: CLACSO.

SOENGAS, X. (2013). El papel de Internet y de las redes sociales en las revueltas árabes: una alternativa a la censura de la prensa oficial. *Comunicar*, 41, pp. 147-155. DOI: 10.3916/C41-2013-14.

TUFTE, T. (2012). Hacia un renacimiento de la comunicación para el cambio social. Redefiniendo la disciplina y la práctica en la era post-»Primavera Árabe». En Martínez, M. y Sierra, F., *Comunicación y desarrollo. Prácticas comunicativas y empoderamiento local* (pp. 85-109). Barcelona: Gedisa.

WINIK, M. (2004). Nuevos medios para hacer medios: el caso Indymedia. En Gradin, C. (Comp.). *Internet, hackers y Software Libre* (pp. 113-124). Buenos Aires: Editora Fantasma.

Mecanismos de regulación de la participación política «desde arriba»: el control del relato digital y el software

ALEJANDRO SEGURA VÁZQUEZ

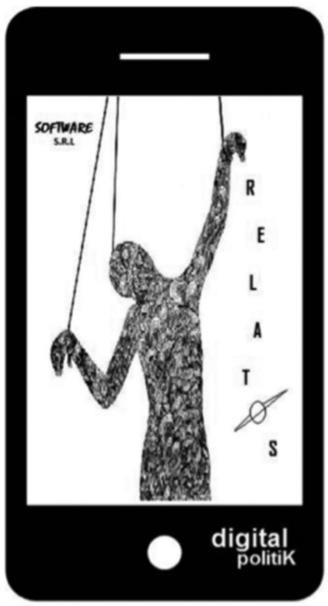


Imagen.
Alejandro Segura (2015)

Introducción

Auspiciada por la expansión de Internet y los dispositivos de telefonía móvil, la ciudadanía queda potencialmente capacitada para establecer un número cada vez mayor de conexiones entre sí y con el resto de agentes sociales e instituciones. El desarrollo de estas tecnologías habilita procesos de comunicación continua más horizontales y dinamizados por la redefinición de las relaciones espacio-temporales. Como consecuencia de ello, asistimos a la proliferación de escenarios de participación que posibilitan a sus usuarios ejercer procesos de influencia multidireccional en todas las prácticas sociales, incluida la práctica política.

Resulta evidente que la cultura de la participación ciudadana supone una oportunidad para estimular el desarrollo de procesos más democráticos en el ámbito político. Sin embargo, la complejidad propia del panorama mediático hace conveniente acercarse a este fenómeno con cierta precaución. El discurso de la celebración de las nuevas formas de participación que propician las tecnologías de la comunicación digital puede resultar ingenuo si adolece de cierta perspectiva crítica.

En este sentido, nos encontramos con que el análisis de todo sistema de redes revela una arquitectura informacional que traduce las relaciones de poder que se dan en su seno (De Ugarte, 2010). Del mismo modo que la Red supone un espacio de comunicación que invita a pensar en una regeneración democrática hacia fórmulas más participativas, no es menos cierto que los intereses subyacentes a su arquitectura modulan la forma en que participamos en ella. Precisamente, y siempre desde esta última óptica, lo que se pretende en este capítulo es poner en consideración algunos de los elementos concretos que podrían condicionar una participación política de carácter emancipador.

A tal objeto, realizaremos primero una breve exposición de lo que hemos dado en llamar la lógica de la cultura de la participación política, para, seguidamente y como contrapunto, entrar a revisar algunos de los mecanismos que se sirven del control del software y de las narrativas digitales para tratar de estimular la participación de los usuarios en un sentido determinado. Finalmente, a modo de síntesis, concluiremos con una breve reflexión sobre esta doble cara de la participación digital.

Pero, como avanzábamos, comencemos antes repasando algunos de los fundamentos teóricos y algunas experiencias prácticas que justifican hablar del advenimiento de una nueva cultura de la participación en la vida política de las sociedades digitales.

La lógica de la cultura de la participación política

Tradicionalmente los medios de comunicación masivos se caracterizaron por el hecho de que la información era transmitida verticalmente desde un número muy reducido de emisores en relación al de receptores. Sin embargo, el desarrollo de las tecnologías de la comunicación digital implica la posibilidad dada a esos receptores de convertirse también en emisores. Quedaría justificada así la conveniencia de una reconceptualización del modelo comunicativo a la manera en que ya lo hiciera el teórico canadiense Jean Cloutier en los años 70, mucho antes de que se produjera la eclosión del ciberespacio; de tal forma que todos somos emisores y receptores al mismo tiempo: *emerecs* (Aparici, 2010).

Y es que, aunque dicho modelo encontrase también reflejo en la anterior realidad comunicativa, éste se torna mucho más evidente en un panorama mediático tecnológicamente digitalizado como el actual. Un panorama que se caracteriza por la incipiente multiplicación de puntos de entrada y salida de las de redes de información que, sobre la base de estas tecnologías, alumbran lo que Manuel Castells (2011) llama *autocomunicación de masas*. Una nueva forma de comunicación masiva horizontal que ya no queda restringida a la transmisión de información «de uno a muchos», sino que se produce «de muchos a muchos».

En semejante escenario, y desde el ámbito de la antropología de la cibercultura, Pierre Lévy (2004) propone el concepto de *inteligencia colectiva* para dar cuenta de que el conocimiento en una comunidad pensante ya no es simplemente compartido, sino colectivo. En el sentido de que es imposible que un individuo solo pueda almacenar la suma del conocimiento total que posee la comunidad. Es decir, Lévy (2004) sostiene que las comunidades virtuales —agrupadas en torno a afiliaciones concretas y objetivos compartidos — pueden combinar los conocimientos y habilidades de sus miembros para resolver problemas comunes.

Posteriormente, Henry Jenkins (2008) toma el testigo de la idea de Lévy para encuadrarla en el marco de la cultura de la convergencia mediática. No ya entendida solo desde una perspectiva técnica que hace confluir diversas funciones en el mismo soporte, sino como un cambio social sustentado en la convergencia entre tecnología, medios y cultura. Se trataría ésta de una convergencia que estaría estimulando a los usuarios a buscar, compartir y conectar la información a través de una variada gama mediática. Teniendo en cuenta lo anterior, y en la medida en que la circulación de contenidos dependería ahora también de la participación activa de los usuarios de medios, Jenkins (2008) señala que «la inteligencia colectiva puede verse como una fuente de poder mediático« (p. 15).

Aunque esta tesis estaría en principio fundamentada en los estudios sobre las comunidades de fans y su influencia en los procesos de toma de decisiones de la industria cultural, el propio autor sostiene que podríamos estar en la antesala de un fenómeno de parecidas dimensiones en el ámbito político (Jenkins, 2008). Por consiguiente, habría que considerar la idea de que en un contexto mediáticamente convergente la participación se constituye como

una oportunidad para alterar gradualmente la influencia de la cultura popular sobre las instituciones.

En una línea similar, desde el campo de los estudios sociológicos más activistas y del de los movimientos sociales también surgen voces que reivindican el potencial de las tecnologías para avanzar hacia políticas más participativas. Fórmulas que se constituyan como alternativa a lo que vendrían a categorizar como una democracia de baja intensidad (Santos, 2004). Estas mismas voces son las que entienden que ampliar los cauces y la frecuencia de la participación política de la ciudadanía estaría llamado a fortalecer los procesos democráticos: colectivizando responsabilidades, aprovechando un mayor capital social, recogiendo un sentir más preciso de la comunidad y potenciando su capacidad para fiscalizar a los representantes electos de la voluntad popular.

Precisamente ha sido en la segunda década del milenio cuando hemos podido comprobar el papel nuclear desempeñado por Internet y los dispositivos móviles en la organización de movimientos ciudadanos que han logrado ejercer procesos de influencia política de abajo-arriba (Castells, 2012). Estos fenómenos han puesto de manifiesto el potencial de los espacios digitales de comunicación para coordinar a la ciudadanía en torno a la conjunción de una serie de intereses, afectos y símbolos mostrando lo que quizás sea el principio de nuevas formas de organización y participación política.

Experiencias como el 15-M, Occupy Wall Street o la Primavera Árabe evidencian cómo los movimientos populares que utilizan Internet para organizarse se posicionan como un nuevo actor en el escenario público de comunicación con influencia en la toma de decisiones políticas. No obstante, apenas transcurrido un lustro desde sus primeras manifestaciones, este es un fenómeno incipiente cuyo desarrollo es difícil de valorar aún. Los diversos desenlaces que están presentando estas iniciativas invitan a tomar en consideración su capacidad para impulsar alternativas de reacción a corto plazo ante determinadas políticas institucionales. En cambio, estaría aún por ver si ese potencial es susceptible de traducirse en el largo plazo a la hora de articular un proyecto social basado en una cultura de la participación que estimule la inteligencia colectiva que refieren Lévy y Jenkins[28].

Sea como fuere, trataremos de mostrar a continuación que la participación en los escenarios digitales no tiene por qué garantizar por sí misma la constitución de sociedades más democráticas en el sentido más amplio del término. Ya que si esta participación adolece de espíritu crítico, será susceptible de ser programada «desde arriba» con el objetivo de convertir a los usuarios digitales en portadores de los más variados intereses discursivos.

Por eso es interesante revisar algunos mecanismos que recientemente mostraron efectividad para instrumentalizar la participación digital.

La participación programada desde arriba

Señalábamos en la introducción que detrás de toda arquitectura informacional siempre anida un sistema de poder. Queremos decir con esto que por mucho que Internet habilite espacios de expresión sin precedentes, históricamente todo poder establecido se ha servido de los medios de comunicación para distribuir su discurso, y sería demasiado ingenuo pensar que los escenarios digitales quedan al margen de este hecho.

Muy al contrario, ya que, además de todos los aspectos positivos que presentan estas nuevas formas de relación digital —y que no son objeto de esta crítica—, los espacios de comunicación digital también facilitan la puesta en práctica de mecanismos de control social (Morozov, 2012).

Dejando de lado los que se relacionan con la vigilancia directa[29] y con la censura[30], queremos reflexionar aquí sobre aquellos que se orientan a influenciar a los participantes para convertir a estos en portadores de un discurso preestablecido. Para ello, cabe aclarar que al hablar de participación digital en la vida política no lo hacemos exclusivamente desde una perspectiva plebiscitaria, sino desde la comprensión de una ciudadanía activa en la construcción de los discursos políticos con sus prácticas comunicacionales. Y es que, más allá de los mecanismos de represión directa, encontramos que en las sociedades digitales, la estimulación de la participación se convierte en un elemento indispensable para la distribución de discursos independientemente de su índole.

En esta ocasión abordamos el papel de las narrativas digitales y el software para tratar de comprender la sofisticación de algunos de los mecanismos que regulan la participación de los usuarios digitales.

El control del relato digital

Es cierto que los medios verticales favorecieron fórmulas para el control de los relatos cuya efectividad se ha visto mermada con los medios sociales. Ahora, el gran relato de emisor único y receptores múltiples propio de medios como la prensa y la televisión se ve obligado a convivir con un variado ramillete de interpelaciones procedentes de Internet. Numerosos actores hacen su aparición en escena configurando un universo multinarrativo que da lugar a un sinfín de voces en el espacio público de comunicación. Entre otras cuestiones, lo anterior implica que la imposición de un relato en el plano político requiera atender al creciente influjo de estas voces que, como un collage narrativo, reclaman su derecho a ser tomadas en consideración.

Pese a que esté justificado hablar de audiencias más participativas en la medida en que los internautas se posicionan como emisores con potestad para editar, formatear y torsionar el mensaje vertical; las estrategias de comunicación política más persuasivas se amoldan a esta horizontalización combinando diversas técnicas de influencia.

Un claro ejemplo de cómo la participación digital puede ser instrumentalizada lo tenemos en la campaña a la presidencia de Obama en 2008, considerada como la primera de la historia que implementó una estrategia de comunicación digital exitosa (Castells, 2011). Según Christian Salmon (2013), la estrategia de *marketing* político empleada por el principal asesor de Obama en aquella campaña, David Axelrod, y su equipo permite alumbrar que el control de los relatos ha dado un giro estratégico, pues estos ya no son exclusivamente proporcionados *desde arriba*, sino que son *lo que está en juego* en una continua batalla de apropiación y reapropiación por parte de los usuarios de los medios digitales. En su nuevo rol de relatores, los usuarios de los medios digitales rechazan imposiciones verticales, pero ello no implica que no sean objeto de seducción a fin de que actúen como un ejército programado de narradores.

Axelrod y sus colaboradores tuvieron muy en cuenta que el universo convergente y transmediático antes descrito abre canales de influencia de los medios sociales sobre los medios de masas; pero que, al mismo tiempo, estos últimos siguen ejerciendo un poderoso influjo sobre la producción de los primeros. La prensa y sobre todo la televisión conservan su capacidad para marcar la agenda mediática. Quizás estos medios hayan perdido fuelle para delimitar en qué términos hablamos de las cosas, pero continúan siendo el principal referente para designar aquello de lo que se habla mayoritariamente.

Por ello el control sobre los medios verticales sigue siendo determinante para orientar la atención de los usuarios en torno a los golpes de efecto mediáticos que marcan el ritmo de los relatos. En este sentido, Salmon (2013) ha empleado la expresión *políticas de la atención* para dar cuenta del hecho de que la hipermovilización de los usuarios que se llevan a cabo desde los grandes medios está directamente relacionada con una táctica que persigue modular la producción de los discursos en las redes.

Otra táctica de influencia es la que se desprende de la tendencia natural de algunos sitios web de referencia a conformar élites participativas. Según De Ugarte (2007) el *efecto red* implica algunas acotaciones a las bondades de la participación masiva en la construcción de repositorios finitos de información como pueden ser, por ejemplo, Wikipedia o Menéame. En estos sitios, a mayor cantidad de información acumulada, mayor cantidad de crecimiento del porcentaje de usuarios pasivos en relación al de activos.

En la lógica de lo anterior subyace que: a mayor cantidad de información en el repositorio, menos posibilidades hay de aportar nueva. Esto supondría que la participación quedaría condicionada en función de los parámetros definidos por los grupos de participación estables que aparecen en este tipo de comunidades. De Ugarte (2007) llama a estos grupos *oligarquías participativas.* Un fenómeno que implica que cuando el contenido de esos repositorios tiene marcadas connotaciones ideológicas, la orientación de esas oligarquías influye en la configuración de relatos que tomen como base la información que allí aparece.

Añadido a lo anterior, encontramos un curioso fenómeno, el *slacktivismo*[31] o *activismo de salón*. Un término empleado para describir usuarios digitales muy participativos cuya actividad no tiene reflejo en el espacio analógico. Aunque la distinción entre ambos espacios es cada vez más problemática, y posiblemente conviene más hablar de dos espacios intrincados que conviven para generar una misma realidad social, podríamos considerar este como un fenómeno relevante en el plano actitudinal.

En definitiva, como explicó Jannet Murray (1999), las narrativas digitales favorecen la creación de escenarios de inmersión total en las historias. A los componentes clásicos de las técnicas narrativas para generar marcos de sentidos favorables (historia atractiva, protagonista con el que identificarse, lema emocional, etc.), tenemos que añadir ahora estrategias para modular la participación digital que pasan por otorgarle protagonismo al usuario, disponer espacios narrativos en los que estos se sientan cómodos sin necesidad de actuar sobre el terreno físico, gestionar sus procesos atencionales desde la atalaya de los grandes medios y controlar a los actores digitales más influyentes en los espacios clave de la Red.

El control del software

A finales del s. xx, Lawrence Lessig (2001) sostuvo la idea de que quien controlase el código fuente controlaría el ciberespacio. A las formas de regulación tradicionales descritas hasta entonces por las Ciencias Sociales —estatal-penal, mercantil y normas sociales—, Lessig añadió un nueva asociada al control del software.

También el estudioso de medios Lev Manovich (2013) ha sugerido la idea de que para comprender las técnicas actuales de control ningún análisis puede completarse sin atender la dimensión del software, al entender que este es una capa que impregna ya todas las áreas de la cultura. Para Manovich (2013), el software modela los medios que crea y las propiedades de estos varían en función de las aplicaciones que usamos para interactuar con ellos. En consecuencia, los medios que empleamos para comunicarnos son ya en realidad las propiedades del software que precisan para funcionar.

La cultura del software lleva implícito que el poder del programador delimita las posibilidades del usuario, es decir, lo que el participante digital puede o no puede hacer. El diseño de todo entorno digital ofrece unas posibilidades y no otras, y ello se relaciona directamente con el control del software. Una cuestión que para el activista del software libre Richard Stallman (2014) va más allá del conflicto en torno a los derechos de autor y la propiedad intelectual para convertirse en una cuestión ideológica emparentada con el control de los medios que utilizamos.

Un ejemplo de ello lo encontramos cuando Facebook ofreció la posibilidad de fundir la foto de perfil con la bandera de Francia tras los atentados en la sala Bataclan de París del 13 de noviembre de 2015[32]. Algo técnicamente muy sencillo para cualquier usuario, ya que circulan infinidad de aplicaciones para editar imágenes que permiten hacerlo con cualquier bandera. Pero la posibilidad ofrecida por Facebook de hacerlo con un sencillo clic, y que Google situase esta opción la primera al buscar la palabra «facebook», muestra cómo controlando el software se puede estimular un relato para que se convierta en viral.

El colectivo Ippolita (2012) identifica el *default power* para referirse a que los programadores pueden reconfigurar por defecto las características de las plataformas digitales que empleamos para relacionarnos. Por ejemplo, en una red social con software privativo en la que compartimos información personal como Facebook, con solo modificar algorítmicamente la configuración de la privacidad sus programadores pueden hacer visibles datos que antes no lo eran. Lo que equivale a decir que un simple juego de algoritmos puede convertir en público lo que antes era privado[33].

Las posibilidades del *default power* son múltiples, incluso podríamos enmarcar dentro la polémica sobre las «listas plancha» de las primeras primarias abiertas del partido político Podemos para elegir a su Consejo Ciudadano. El sector más crítico estimó que el procedimiento diseñado por los programadores de la web de votación era tendencioso[34]. Dicho procedimiento se configuró para permitir votar a golpe de un solo clic la lista completa de candidatos de una misma agrupación. Desde su punto de vista ello favorecía la elección de los candidatos asociados al líder más popular, pervirtiendo así el sistema de listas abiertas. El argumento de los programadores fue que facilitaba el proceso a los electores al no tener que ir marcando uno a uno a los candidatos. En todo caso, facilidades o manipulación, ejemplos como este dan cuenta de la relevancia del control del código y de sus posibilidades.

Pero, más allá de las posibilidades de los programadores informáticos para diseñar o cambiar una plataforma y lo que esta ofrece, el control del software adquiere otra dimensión al entrar en escena el Big data. El progresivo desarrollo de este, capaz de recabar, visualizar y tratar cantidades ingentes de información, posibilita la vigilancia masiva o el rastreo a discreción; pero, y también, posibilita la configuración de perfiles personalizados para diseñar estrategias de influencia a gran escala sobre la subjetividad de los usuarios digitales (Segura, 2014).

Y ello no solo desde el punto de vista del *marketing* empresarial, también del electoral. Si la campaña de Obama en 2008 fue considerada la primera en implementar una estrategia narrativa digital, su siguiente campaña en 2012 dio un paso más y es considerada la primera en que el *Big data* resultó decisivo. En 2012 el equipo electoral de Obama empleó cuarenta de los mejores ingenieros informáticos del país, liderados por Harper Reed, para identificar millones de perfiles digitales de indecisos a los que posteriormente aplicaron propaganda

teledirigida en función de sus puntos concretos de interés, puntos de interés extraídos y tratados algorítmicamente a partir de su actividad en las redes sociales (Hilbert, 2014).

Reflexión final: la doble cara de la participación

Como hemos visto la participación en los entornos digitales puede constituirse como un elemento de desarrollo de la vida democrática, pero también es un elemento imprescindible para el desarrollo de sutiles formas de control.

Esta doble lectura de la participación, la de su vertiente reproductora en oposición a la de su vertiente transformadora, está siendo explorada por pensadores de la sociedad digital que dibujan novedosos recorridos de un poder que cesa de ejercerse de forma vertical para hacerlo en forma horizontal. Un poder inteligente, dinámico e inmanente a las relaciones mediadas digitalmente. Un poder que precisa de nuestra participación y se alimenta de ella (Han, 2014; Lanier, 2014; Tiqqun, 2015).

Los aspectos aquí señalados son solo algunos de los condicionantes que pueden limitar el desarrollo de una cultura de la participación verdaderamente emancipadora frente a un tipo de orden cibernético. Estos aspectos aluden específicamente a la forma en que se construyen los relatos digitales y a la centralidad del software, pero, de paso, dejan intuir múltiples combinaciones posibles entre las tácticas desplegadas para su control. Sin duda hay otros aspectos y la complejidad de la cuestión cibernética supera con creces los mecanismos aquí descritos.

Pero aquí, concretamente, lo que hemos pretendido hacer notar es que la participación programada implica que la actividad de los usuarios de la Red se ve también afectada por mecanismos de regulación arriba-abajo. Mecanismos camuflados que, con apariencia horizontal, modulan el sentido de dicha participación.

Los medios abiertos a la participación ciudadana son una oportunidad para avanzar hacia formas de organización más democráticas. No obstante, es importante observar las condiciones en que esa participación se produce. En adelante, atender a los mecanismos de regulación del relato digital y el software será un factor a reflexionar en las posibilidades democratizadoras de los medios sociales.

Explorar el potencial político de los entornos digitales evitando el discurso fetiche de «la participación por la participación» exige indagar en el potencial emancipador de una participación abajo-arriba, pero también en su potencial reproductor arriba-abajo.

Referencias bibliográficas

APARICI, R (Coord.) (2010). *Conectados en el ciberespacio.* Madrid: UNED.

CASTELLS, M. (2011). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

– (2012). *Redes de indignación y esperanza*. Madrid: Alianza.

DE UGARTE, D. (2007). *El poder de las redes*. Barcelona: El Cobre.

IPPOLITA (2012). *En el acuario de Facebook. El resistible ascenso del anarco-capitalismo.* Madrid: Enclave de Libros.

HAN, B. C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.

HILBERT, M. [Martin Hilbert]. (2014, junio 18). Cómo el Big Data y las Simulaciones Computacionales cambian las ciencias sociales. [Archivo de video] Recuperado de https://youtu.be/BSCYR8H5mVE

JENKINS, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación.

LANIER, J. (2014). ¿Quién controla el futuro?. Barcelona: Debate.

LESSIG, L. (2001). *El código y otras leyes del ciberespacio.* Madrid: Taurus.

LÉVY, P. (2004). *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio.* OPS: Washington, DC. [En línea]. Consultado: [12, septiembre, 2013] Disponible en: http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/?lang=es

MANOVICH, L. (2013). *Software Takes Command.* New York: Bloomsbury Academic.

MURRAY, J. (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio.* Barcelona: Paidós.

MOROZOV, E. (2012). *El desengaño de Internet*. Barcelona: Destino.

SALMON, C. (2013). *La ceremonia caníbal. Sobre la performance política*. Barcelona: Península.

SANTOS, B de S. (2004). *Democratizar la democracia. Los caminos de la democracia participativa.* México: FCE.

SEGURA, A. (2014). El pastor, el doctor y el Big Data, *Revista Teknokultura*, Vol.1, n.º 2, pp. 243-257.

STALLMAN, R. [TEDxGeneva]. (2014, junio 14). Free software, free society. [Archivo de video]. Recuperado de https://youtu.be/Ag1AKIl_2GM

TIQQUN (2015). *La hipótesis cibernética*. Madrid: Acuarela & Machado.

*La educación desde los márgenes. Cultura popular, **influencers** y **booktubers***

DAVID GARCÍA MARÍN
ALBA TORREGO



Imagen.
ID de la fotografía: 852847816
https://www.istockphoto.com/es/foto/blogging-gm852847816-140279609

Este capítulo ha sido redactado a partir de un conjunto de conversaciones mantenidas por Alba Torrego y David García Marín alrededor de las estrategias pedagógicas que pueden ser tomadas desde los espacios no formales de aprendizaje. En estos diálogos, ambos académicos reflexionan sobre la importancia de integrar las obras de la cultura popular en la educación formal proponiendo, a la vez, una mirada crítica hacia los nuevos creadores mediáticos que utilizan las herramientas digitales online para difundir sus mensajes. También reflexionan sobre las consecuencias que aparecen debido a la convergencia y ubicuidad de las tecnologías digitales y sobre la necesidad de una nueva educación mediática para abordar los aprendizajes que se producen en entornos de educación no formal. Las ideas desarrolladas proceden de las investigaciones que ambos autores han realizado en los últimos años y se sustentan en la producción teórica de algunos de los principales expertos en el estudio de la confluencia entre educación y medios digitales interactivos.

Cultura popular y desmercantilización de la educación

DAVID GARCÍA MARÍN (D.G.M.): Han sido numerosos los académicos que han teorizado sobre la reconfiguración de las características de lo que tradicionalmente se ha conocido como cultura popular a partir de la llegada de la Web 2.0. en 2004. Desde entonces, se inicia un nuevo paradigma a la hora de entender el ecosistema comunicativo digital. El funcionamiento de la Red pasa de un modelo basado en la lógica del jardín vallado a un sistema de conexiones mucho más abierto que hipervincula unos espacios con otros. Estudiosos de los medios como Henry Jenkins comienzan a hablar de convergencia mediática entendiendo la Red como un espacio donde confluyen sustancias expresivas creadas en diferentes lenguajes y donde la creación de contenido profesional y amateur comparten entornos y públicos gracias a la aparición de nuevos actores mediáticos que le otorgan ciertas posibilidades expresivas y de interacción a la ciudadanía. En 2004 nacen Facebook y el podcasting; YouTube surge en 2005 y Twitter es fundado en 2006. Todos estos agentes contribuyen decisivamente a un nuevo orden comunicacional y a una aparente nueva estructura de relación entre los públicos y la cultura de masas.

ALBA TORREGO (A.T.): Precisamente, un buen ejemplo de convergencia mediática lo encontramos en las interacciones que se generan en las redes sociales sobre la cultura popular de masas. La cultura popular de masas tiene una gran influencia en la formación de la identidad, en la construcción de ideologías e, incluso, en el aprendizaje. Moviliza a las personas, genera pasiones y anima a la participación y al intercambio. Por ello, en el marco de lo digital, es muy complicado dar una definición de cultura popular. Una definición interesante, que también ha sido formulada por Henry Jenkins, podría hacer referencia a los materiales culturales que han sido apropiados e integrados en la vida cotidiana de las

personas. Tampoco podemos olvidarnos del término «de masas», puesto que estamos en un sistema en el que los bienes culturales se producen y se distribuyen masivamente

D.G.M.: En el caso de las redes, habría que introducir además un elemento que tiene que ver con la construcción de la identidad a través de la conexión de los individuos con estos objetos de la cultura popular, con las grandes franquicias y los universos transmedia que están alrededor de estas obras. Es decir, debemos tener en cuenta qué aspectos de la identidad de esos públicos aparecen reflejados en tales objetos culturales, por qué su consumo es importante para sus vidas y, sobre todo, qué objetivos buscan con la construcción de contenidos propios a partir de los relatos que estos universos culturales ofrecen. La cultura popular ya no debemos entenderla desde el modelo del consumo pasivo propio del siglo XX, sino desde una perspectiva bifaz en la que las visiones, las identidades, los anhelos y la propia cosmovisión de los públicos debe ser insertada en la elaboración de relatos significativos que incluso lleguen a cuestionar aspectos que los ciudadanos consideran mejorables, denunciables o injustos. La clave de ello está en la conquista de espacios para que los públicos tomen partido con su propia voz dentro del discurso colectivo que forma su cultura.

A.T.: En relación con la cultura popular, se produce una fuerte identificación con los personajes, con las acciones que ocurren y, a raíz de esto, surge la creación de contenidos a partir de la acción de los fans más dedicados. Éstos generan producciones individual y colectivamente relacionándose en redes sociales con otras personas que también son fans y, gracias a eso, surge, por ejemplo, un movimiento transmedia, que tiene en la acción del fan uno de sus elementos centrales. Es interesante introducir estas ideas porque desde el plano educativo se ha dejado de lado al seguidor, mientras que en el plano de los mercados, de las grandes industrias, se le ha considerado como un instrumento para potenciar las obras y para incrementar las ventas. Creo que tenemos una tarea pendiente en el plano educativo, que consiste en decidir qué hacemos con todas las obras que están creando los fans dentro de la cultura popular, cómo podemos estudiarlas y darles todo el potencial educativo que se merecen a fin de generar un pensamiento crítico ante la perspectiva mercantilista que se les está dando.

D.G.M.: En efecto, desde el campo de la comunicación y la cultura entendemos que un relato transmedia consiste en una historia desplegada en diferentes medios y lenguajes que, además, cuenta con la colaboración de los seguidores y fans para su extensión narrativa, que puede darse incluso en espacios físicos como la ciudad a partir de procesos de territorialidad expandida (Irigaray, 2017). Ahora bien, en el ámbito de la educación, ¿cuál sería el equivalente de esos contenidos generados por los fans a los que aludíamos anteriormente? En la escuela, estos materiales son todos esos trabajos que generan los propios estudiantes y que casi siempre quedan invisibilizados. Las instituciones educativas producen multitud de tesis doctorales, prototipos de laboratorio, creaciones mediáticas, trabajos de fin de grado, proyectos de fin de máster, etc… Todo un volumen de conocimientos que se expande más

allá de los contenidos que de forma canónica se han entendido como exclusivamente legítimos en la institución educativa: el libro de texto y los apuntes del profesor. La cuestión es crear estrategias para hacer uso, para aprovechar, todos esos materiales. En general, tanto en el ámbito de la cultura y los medios como en la escuela, debemos considerar todas estas producciones que se originan en los espacios y producen los actores que los modelos tradicionales de comunicación y educación han dejado en los márgenes.

La educación en los espacios de afinidad

A.T. Nombrabas anteriormente unos elementos muy importantes; por un lado, el concepto de canon, por otro, toda esa producción que se crea fuera de la escuela, en los entornos informales de aprendizaje. Parece que la escuela, o el instituto, es algo que sucede en un periodo concreto del día, de nueve a dos, y que después el alumno ya no vive porque no está dentro de las paredes de la institución escolar. Desde el punto de vista educativo, no se tiene en cuenta lo que hacen los estudiantes en su tiempo libre, que es precisamente esto de lo que estamos hablando, la producción de contenidos relacionados con las obras que consumen. Permanentemente, caemos en el error de pensar que los niños y niñas no leen y que los jóvenes no van al cine. Pero la realidad es que quizá no leen lo que nosotros estamos imponiendo desde un punto de vista canónico y, efectivamente, lo que están haciendo es relacionarse con las obras que les gustan y que nosotros, desde la educación formal, no les prestamos atención porque no nos parecen lo suficientemente buenas o no cumplen unos cánones determinados. El principal error puede radicar en afirmar que un producto de la cultura popular, como no nos parece lo suficientemente bueno, no se debe tener en cuenta en términos educativos. Es un planteamiento equivocado porque, como afirma Giroux (2003), las obras culturales hacen algo más que entretener y son capaces de movilizar deseos y de transmitir ideología, por lo que influyen en la identidad de los niños y niñas que tenemos en las aulas. Lo primero que debemos hacer es abrir los ojos a esas obras y analizarlas en clase, porque forman parte de la vida de las personas, de ahí que debamos hacer reflexionar al alumnado sobre ellas para que puedan elegir por sí mismos y no por los condicionantes del mercado.

D.G.M.: Tampoco debemos dejar de lado cómo se opera en esas comunidades de afinidad vinculadas a los objetos de la cultura popular, unos procesos que casi siempre vienen gobernados por lógicas de creación colaborativa donde una agrupación de seguidores y fans de una obra se relaciona generando una gramática de la interacción que debe ser incorporada a la educación formal. En este sentido, la motivación sería uno de los grandes beneficios derivados de la adopción de este tipo de estrategias. Es evidente que existe en la actualidad una clara desmotivación por parte de los alumnos que ven cómo los espacios escolares son mundos lineales, dictatoriales y en blanco y negro, cuando ellos fuera de la institución

educativa tienen todo un universo creativo lleno de libertad y oportunidades para que su voz pueda ser mostrada a una comunidad, escuchada y valorada. Martín Barbero a principios de los 90 ya denunciaba los peligros de mantener los modelos educativos enajenados con respecto al contexto sociotecnológico, por lo que una de las cuestiones clave es determinar qué tipo de procesos se dan en el seno de estos universos transmedia vinculados a las obras de la cultura popular fuera de las aulas que deberían ser introducidos en el sistema educativo.

A.T.: En ese sentido, hay un ejemplo concreto en la saga *Los juegos del hambre* donde la propia industria hizo que los fans tuvieran que tuitear muchísimos mensajes relacionados con la película, a fin de ir descubriendo determinadas pistas que les iban dando con el objetivo de que pudieran conseguir ver trozos de la película antes que nadie. Eso es una acción que se hizo en Estados Unidos cuando iba a surgir el film y generó un efecto motivador hacia la obra muy potente entre los jóvenes. A la escuela no se le ocurre disparar este tipo de procesos, ni siquiera sabemos que tenemos a nuestros alumnos trabajando en lo que se denominan espacios de afinidad de producción activa donde ellos están interactuando, donde colaboran, donde trabajan juntos para conseguir algo. ¿Por qué no introducir este tipo de trabajos con grupos de afinidad en la escuela?

D.G.M.: En este punto, nos sumergimos en el concepto de inteligencia colectiva, esos procesos en los que todos y cada uno de los miembros de un grupo aportan lo mejor de sí mismos no para su beneficio, sino para ponerlo al servicio de la comunidad. También está la idea de la cultura de la participación, concepto que debe ser repensado con respecto a las visiones tradicionales que se le ha dado. En la escuela, cuando se trabaja en grupos participativos no se hace otra cosa que producir trabajos que son la suma, la adición, de labores individuales. Cada uno de los miembros tiene asignada una tarea, pero es completamente inconsciente e ignorante del trabajo de sus compañeros. Estamos ante una concepción de la organización del trabajo completamente fordista, industrial y mecánica, como si de una cadena de montaje se tratara. ¿Qué posibilidades hay de producir, de este modo, verdaderos aprendizajes? Con esta parcelación de las tareas, solo somos conscientes de la parte de trabajo que cada uno realiza, mientras desconocemos el proceso completo. Mi idea de la educación tiene la lógica contraria: debemos desarrollar aprendizajes holísticos que fomenten la capacidad de comprender la complejidad de los procesos en todas sus magnitudes. El hecho de que el fordismo a finales del siglo XIX y comienzos del XX parcelara las acciones en las fábricas a partir de la cadena de montaje generó un claro empobrecimiento cognitivo del obrero al verle obligado a ejecutar acciones repetitivas muy poco complejas que, además, lo convirtieron en vulnerable ante el avance tecnológico porque ese trabajador sería despedido en cuanto una máquina fuera capaz de realizar ese gesto mínimo al que su trabajo se vio reducido. Fue una forma no solo de estandarizar, sino de alienar al trabajador. Del mismo modo, el falso trabajo en grupo mediante la suma de acciones individuales aliena al estudiante y lo confina a la adquisición de un conocimiento muy reducido.

A.T.: Las dinámicas de trabajo en grupo mediante lógicas horizontales y holísticas son muy comunes en la forma que tienen los usuarios de relacionarse en el seno de las comunidades mediáticas. Un ejemplo es el videojuego *Pokémon Go*, que recientemente ha introducido una serie de retos que los jugadores deben superar de forma colaborativa. A estos jugadores no les ha quedado más remedio que organizarse en grupos virtuales por Telegram, WhatsApp o Twitter para poder quedar físicamente en un lugar y trabajar todos juntos. Ya no es una suma de lo que haga cada uno, al final necesitan estar todos juntos jugando, superando los diferentes retos que les va poniendo el juego, y no queda otra opción que hacerlo así. Estas formas de resolver problemas de manera colaborativa y horizontal nos muestran unos valores mucho más loables que los vinculados tradicionalmente con estas comunidades.

Por otro lado, debemos hacer hincapié en el discurso de los jóvenes a través de las redes sociales. Muchas nociones que se han asumido en la academia con respecto al uso de estos instrumentos sociales están basadas en el desconocimiento. Se analiza, por ejemplo, la influencia que van a tener ciertos productos culturales en los aprendizajes de los jóvenes y se piensa que si una película muestra una situación de rebelión, su discurso va a estar centrado en discutir a propósito de la rebelión. Cuando hemos analizado los mensajes de las redes sociales, hemos descubierto que lo que sucede es que los jóvenes no hablan de esos hechos ni de los valores vinculados con tales hechos, sino que se centran en la identificación con situaciones que suceden con los personajes o si éstos les gustan por reflejar unos prototipos que ellos consideran como referentes. Por otro lado, no se puede negar que las redes sociales han tenido bastante influencia, por ejemplo cuando se han creado movimientos como el *15-M* o la *Primavera* Árabe, donde la gente ha podido reunirse y actuar a partir de la utilización de redes como Twitter. Lo que pasa es que muchas veces los individuos utilizamos las redes sociales sin pensar. Básicamente las usamos para dos fines: mantenernos comunicados con las otras personas y para opinar de aquellos temas que son los que más nos afectan o los que más nos interesan y, claro, ahí todo el mundo puede dar su opinión y no hay ningún tipo de censura en tus propias redes. Lo que está pasando en la actualidad es que cualquier persona que tenga una red social puede expresarse públicamente y, por ello, existen más voces de gente que en otras épocas no habrían sido escuchadas porque no habrían tenido acceso a participar en medios de comunicación, pero que ahora están habilitadas para participar.

Influencers y booktubers. *¿Quién influye?*

D.G.M.: El escenario ideal en el que podríamos movernos en cuanto al uso de las redes sería un espacio donde se diera la *cultura del hacer* como un catalizador de aprendizajes no formales, ubicuos, abiertos y horizontales que faciliten la producción de relatos alternativos e, incluso, contraculturales. Lo que sucede es que, cuando analizamos lo que sucede en realidad en las redes y en los nuevos medios digitales, debemos dudar de si estos entornos

verdaderamente están empoderando a los ciudadanos o en realidad están reproduciendo las viejas jerarquías de los medios tradicionales. En definitiva, si son medios para la liberación o para la reproducción. Como indicamos en otros capítulos de este libro, existen investigaciones que niegan que cualquier ciudadano pueda verse empoderado en términos comunicacionales a partir del uso de la Web. Tal como sucedía en la era predigital, la mirada masculina, blanca, occidental y capitalista es la que continúa prevaleciendo en la Red; es la que resulta más visible e influyente sobre el resto de perspectivas y cosmovisiones. Estamos legitimados para pensar que la Web no hace otra cosa que reproducir las estructuras de poder que ya existen en el mundo offline.

A.T.: El ejemplo más concreto son los *influencers*, esos productores mediáticos digitales que tienen miles de seguidores. Casualmente muchos de estos seguidores son niños y jóvenes que están en edad escolar y que sus referentes son, por ejemplo, chicas guapas que siguen unas determinadas modas impuestas por el mercado y asisten a eventos importantes. Esas figuras también se deben abordar en la escuela porque a través de las redes se está vendiendo un tipo de vida que quizá no sea el más deseable y que puede ocasionar problemas, como hemos visto en los últimos años con casos de depresiones y suicidios entre estos *influencers*.

D.G.M.: Efectivamente, el tema del *infuencer* es muy interesante de analizar porque tenemos que preguntarnos quién influye a quién. ¿El que influye es la persona empoderada que consigue erigirse como evangelizador de un tipo de vida determinado o es la marca que está detrás del *influencer* la que realiza esta influencia por motivos comerciales? Desde el mercado, se está utilizando la figura del *influencer* para seguir reproduciendo los mismos esquemas y alimentando la máquina de producción y la ideología neoliberal. Estos productores mediáticos son el nuevo filón que las marcas han encontrado para publicitar sus productos, para mantener el *statu quo* del mercado. En terminología de Cloutier, el *influencer* no es un sujeto configurado como emirec (un emisor empoderado que mantiene un rol activo en el proceso de comunicación), sino un canal de transmisión de los mensajes y valores que las grandes corporaciones pretenden vehicular a sus públicos. Las empresas están utilizando la pantalla, los servicios, las redes y las formas de comunicación que en estos momentos están siendo más usadas por los jóvenes para introducirlos en la lógica consumista y capitalista. En los inicios de la era de los *mass media*, las marcas utilizaban la radio con el propósito de vender sus productos a través de la voz de los locutores. Cuando el ecosistema mediático cambió, a mediados del siglo XX, y el medio más influyente en la cultura, la información y la comunicación comenzó a ser la televisión junto con el cine, la publicidad giró hacia esas plataformas para hacer exactamente lo mismo: publicitar sus productos y perpetuar el sistema de mercado. Ahora, estamos viendo el mismo proceso en los medios y redes digitales: un número creciente de personas se comunica, se informa e interactúa con YouTube e Instagram y, por ello, las marcas buscan (y a veces, crean de la nada) esas voces relevantes en estos medios para garantizar la supervivencia del modelo económico, por lo

que al final nos encontramos en una especie de *gatopardismo digital*; es decir, un contexto en el que parece que todo ha cambiado sin que realmente haya cambiado nada.

A.T.: Claro, y ese es el peligro de que el mercado ocupe el lugar que le corresponde a la educación. Los *influencers* suben fotos a sus perfiles de Instagram bajo demandas de las marcas acompañadas por un texto que también ha sido impuesto por el mercado. Ahí se produce un equívoco buscado. Los jóvenes que lo consumen asocian el mensaje con la persona, no con la marca, no con el mercado. Y así se generan multitud de consumidores acríticos que lo único que quieren es parecerse a esa persona que admiran, pero que no tiene en cuenta que se están convirtiendo en consumidores que no piensan en las consecuencias de sus actos.

D.G.M.: Al margen de estos usos disfuncionales de las redes, en los entornos virtuales podemos encontrar también ejemplos más loables de la utilización de estos instrumentos. Uno de ellos es el fenómeno *booktuber,* es decir la creación y el alojamiento de vídeos en YouTube con temática literaria en los que personas muy jóvenes hablan sobre sus lecturas favoritas creando redes de afinidad con la literatura como nexo de unión. Este fenómeno es ciertamente desconocido por el gran público, a pesar del elevado número de seguidores que muchos de estos *booktubers* son capaces de aglutinar alrededor de sus proyectos que, como sucede con el fenómeno de los youtubers en general, se basan en la creación no solo de identidades individuales donde el epicentro siempre es el creador mediático, sino también colectivas y sociales, así como en la construcción de audiencias hipersegmentadas (Gabelas, 2010).

A.T.: En realidad, dudo de si podemos ofrecer una visión claramente celebradora del fenómeno porque cuando empezamos a investigarlo, abordamos este mundo con muchas ganas pensando que era casi milagroso que tantos jóvenes hablaran de libros en Internet, que tuvieran miles de visitas cuando estaban hablando de una obra determinada y que hubiera incluso cientos de comentarios donde debatían sobre ello. Lo que pasa es que los libros de los que hablan son, de nuevo, obras de la cultura popular de masas impulsadas por grandes editoriales que más tarde tuvieron su adaptación al cine. Con lo cual, vimos detrás también una forma de negocio, en el que las editoriales envían a los *booktubers* más importantes y con mayor número de seguidores determinados libros que quieren promocionar para que hablen de ellos. De forma paralela, nos encontramos con otros *booktubers* cuyos vídeos tratan sobre los libros que han leído y que realmente les gustan, pero tienen menos seguidores. Por ello, creo que otra vez el mercado ha influido en las lecturas que se recomiendan y que adquieren mayor circulación a través de estas comunidades de afinidad.

Si hablamos de la dimensión educativa del fenómeno, cuando hicimos estas investigaciones nos dimos cuenta de que nosotros desde el ámbito educativo, desde la universidad, incluso desde las bibliotecas, podríamos utilizar este recurso haciendo nuestros propios vídeos a fin de ofrecer algunas pautas de educación lectora, ya que observábamos

que ahí había un nicho que podíamos rellenar. Percibíamos que nuestras investigaciones podían tener un fin social y que podíamos divulgarlas a través de este medio. De este modo, realizamos una serie de vídeos siguiendo las características del movimiento *booktuber,* vídeos que alojamos en YouTube. No conseguimos la cantidad de visitas que tienen los creadores más seguidos de la comunidad, pero sí hemos logrado alcanzar a grupos de edad que normalmente no usan este servicio, personas entre los 40 y los 60 años que han empezado a utilizar este medio y que, además, han podido obtener consejos de educación lectora que posteriormente han aplicado a la hora de comprar libros a sus hijos o de contar un cuento a sus nietos. Por ello, nuestra experiencia se puede considerar positiva.

D.G.M.: Otras experiencias positivas situadas fuera del epicentro del modelo educativo las encontramos en los llamados laboratorios de innovación ciudadana. Son espacios autoorganizados y de generación horizontal del conocimiento donde gobierna la libertad expresiva y la diversidad de sus componentes, así como el respeto a las ideas de todos. Son capaces de unir las virtudes de la reflexión asamblearia con la urgencia de la aplicación de soluciones prácticas y técnicas a problemas reales del entorno más próximo haciendo confluir los saberes de la academia con las experiencias colectivas e individuales de la ciudadanía. Estos espacios situados en los márgenes del modelo educativo formal generan lógicas de funcionamiento conectivista (Siemens, 2010) que la escuela tradicional debería implementar para adaptarse a la realidad de nuestros días.

Referencias bibliográficas

GABELAS BARROSO, J.A. (2010). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0. En Aparici, R. (coord.), *Educomunicación, más allá del 2.0.* Gedisa: Barcelona.

GIROUX, H. (2003). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica. Amorrortu editores: Buenos Aires-Madrid.

IRIGARAY, F. (2017). El documental en las narrativas transmedia y la territorialidad expandida. En Aparici, R. y García Marín (coords.), D. ¡Sonríe, te están puntuando. Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror (p. 129-144). Gedisa: Barcelona.

SIEMENS, G. (2010). Conectivismo, una teoría del aprendizaje para la era digital. En Aparici, R. (coord.), *Conectados en el ciberespacio*. UNED: Madrid.

La alfabetización crítica en redes sociales: analizando el marketing virtual

CARLOS RODRÍGUEZ-HOYOS
ELIA FERNÁNDEZ-DÍAZ
IGNACIO HAYA SALMÓN



Imagen.
Carlos Rodríguez-Hoyos (2016)

Discursos y necesidades

En este momento no podemos negar que las redes sociales pueden utilizarse como dispositivos tecnológicos que permiten el intercambio de información entre la ciudadanía. Si bien algunos autores han construido discursos celebratorios sobre las potencialidades emancipadoras y democráticas de estos medios (Dezuanni y Monroy-Hernández, 2012; Tapscott, 2009), muchas de esas líneas discursivas resultan insuficientes dado que obvian la naturaleza privativa de las redes sociales, construidas con un interés puramente comercial. Esos argumentos se apoyan en lo que Barbrook y Cameron (1995) denominaron la «ideología californiana», que se caracteriza por tener una fe inusitada en el potencial emancipador que tienen las tecnologías, algo que ha sido ampliamente acogido por sectores sociales muy diversos (políticos, académicos, etc.). Los defensores de esta postura defienden que las tecnologías facilitarán una especie de forma política libertaria, en la que estos artefactos se utilizarán para crear un modelo de democracia en el que todas las personas podrán expresarse con plena libertad en el ciberespacio.

Las nuevas estrategias de marketing en Internet resultan cada vez más difíciles de detectar dado que las empresas utilizan formas de comunicación participativa en las que es muy complejo delimitar las fronteras entre aquello que generan los propios usuarios y lo que tiene una finalidad puramente comercial. Estas estrategias son características del modelo que Boellstorff (2008) ha definido como *capitalismo creacionista* en el que las empresas, además de obtener beneficios a través del consumo, se alimentan y aprovechan de la creatividad y de las expresiones de las personas para incrementar sus márgenes de beneficios. En el estudio que este autor realizó sobre Second Life puso de manifiesto que la empresa propietaria de los derechos de ese mundo virtual aprovechaba y tenía en cuenta los contenidos que generaban los propios usuarios para incrementar sus ganancias, de forma que expresiones de creatividad individual, como el desarrollo de objetos virtuales, eran utilizados por la compañía para producir beneficios económicos. En esta línea, Ruckenstein (2011) ha señalado que el capitalismo creacionista invita a que las personas se conviertan en creadoras en diferentes espacios virtuales (mundos virtuales, redes sociales, etc.), de forma que su producción cultural es esencial para que las empresas desarrolladoras de ese tipo de entornos consigan beneficios económicos.

En este capítulo proponemos una guía dirigida a promover experiencias orientadas a desarrollar un análisis crítico de la dimensión comercial de las redes sociales privativas que pretende favorecer el empoderamiento de las personas usuarias dentro y fuera de estos espacios, prestando especial atención a la identificación de aquellas estrategias dirigidas específicamente a los menores. Consideramos necesario que la ciudadanía participe en procesos de alfabetización en redes sociales que vayan más allá de su utilización como

plataformas de comunicación, algo que permitirá mejorar su agencia frente al poder de las grandes empresas propietarias de las redes y facilitar la utilización política de las mismas para promover procesos de incidencia política y movilización social. Autores como Fueyo, Braga y Fano (2015) han puesto sobre la mesa la urgente necesidad de llevar a cabo un análisis socio-político de las redes sociales que permita evidenciar que, tras la aparente inocuidad de este tipo de dispositivos, se ocultan estrategias como la censura de contenidos, la venta de la información a empresas o el fomento de una cultura ligada únicamente al consumo, entre otras cuestiones. A continuación, vamos a describir diferentes dimensiones de análisis que permiten identificar las estrategias de marketing virtual empleadas más frecuentemente en las redes sociales.

Análisis de la imagen de marca, estructura y la política de privacidad

El primer nivel de análisis se dirige a realizar una valoración general sobre la interfaz de la red. El objetivo es describir cómo se encuentra estructurada, de forma que puedan hacerse evidentes cuáles son aquellas partes en las que, de forma más o menos explícita, se focalizan los mensajes publicitarios. La primera valoración de esos espacios debe orientarse a realizar una descripción de varios aspectos:

Datos que la red solicita a los usuarios/as para crearse un perfil, prestando especial atención a aquellos que se consideran obligatorios. Eso será esencial cuando se analicen algunos de los anuncios que los usuarios visualizan cuando ingresan en la red para determinar en qué medida pueden establecerse conexiones entre esas características y el tipo de mensajes publicitarios que reciben.

Localización de la *política de la compañía* en lo que atañe a la privacidad y las condiciones de uso de la red. Así, será necesario analizar el tipo de relación contractual que los usuarios establecen con la compañía al crear un perfil (aceptando las condiciones de uso), la forma en la que está redactado el documento de condiciones de uso de ese espacio (si es o no comprensible para los potenciales usuarios de esa red), el tipo de datos que la compañía recoge así como los posibles usos que ésta puede realizar de los datos recabados.

Funcionalidades que ofrece la red social a los usuarios, es decir, cuáles son aquellas *actividades* que este colectivo puede o no realizar una vez que se encuentran conectados a ella.

Tipos de *interacciones* que la compañía propietaria de la red establece *con otro tipo de plataformas* de comunicación, juego o entretenimiento así como las principales características de esos espacios. Se trata de analizar aquellas conexiones que establece de forma oficial la compañía (no aquellas que producen los usuarios al utilizar la red) para valorar si el objetivo de aquellos espacios con los que se establecen conexiones es la venta de productos o servicios, si se establecen nexos con espacios construidos por otros actores sociales, etc.

Imágenes de marca empleadas por los propietarios de la red (a través, por ejemplo, del análisis del logotipo), para conocer las relaciones que pueden establecerse entre esa imagen de marca y el perfil de usuarios de la red.

Características del *diseño gráfico* de la red. Para ello habrá que analizar su aspecto general, prestando especial atención a cuestiones como las imágenes y vídeos utilizados para su promoción, los recursos utilizados para resaltar la información que la empresa propietaria considera más relevante, etc.

Cómo se encuentran estructurados los espacios destinados a alojar las interacciones entre los diferentes usuarios. En ese sentido será necesario analizar algunos aspectos como la forma en la que se ordenan y almacenan las intervenciones que

las personas realizan en la red, el tiempo que los mensajes permanecen visibles para otros usuarios o la extensión y formato de los mensajes.

Análisis de los modelos de segmentación

En este nivel el objetivo es ayudar a entender a los usuarios qué estrategias emplean las redes sociales para segmentar la publicidad que visualizan, así como identificar algunos de los formatos más extendidos. En estos momentos las empresas pretenden crear un modelo de marketing que se asiente en las preferencias y en el comportamiento del usuario en la red. Los datos que los usuarios reflejan en las redes sociales (a través de sus mensajes, de la información sobre sus gustos, al definir su perfil, etc.) son vendidos a las empresas de marketing para adaptar y personalizar sus estrategias de mercado (Colectivo Ippolita, 2012; Fueyo, Braga y Fano, 2015; Villena y Molina, 2011). Si bien cada red social pone a disposición de las empresas diferentes estrategias de marketing y modalidades de anuncios que, en cierta medida, podrían considerarse específicos de cada uno de estos espacios, algunos de los formatos más extendidos se han clasificado en función de las estrategias que se emplean para segmentarlos. En este sentido, podemos destacar los siguientes aspectos:

Segmentación social. Esta modalidad se basa en la idea de adecuar los mensajes a aquellos datos que las personas han definido a la hora de generar su perfil como usuarias de una determinada red. Para ello, las empresas utilizan los datos que los usuarios hayan incluido en su propio perfil (nombre, aficiones, grupos de interés, etc.), recogen información sobre las relaciones explícitas existentes entre las personas, así como todo tipo de datos que se generan al interactuar con otros miembros de la red. Al crear un perfil, los usuarios ya se están definiendo a sí mismos con una serie de características que van a permitir a los propietarios de la red disponer de una información básica con la que comerciar con terceros (otras empresas) interesados en crear campañas publicitarias dirigidas a segmentos específicos de población. Es necesario desarrollar estrategias encaminadas a analizar cuáles son los vínculos existentes entre las características definidas en el perfil (aficiones, edad, género, etc.) y el tipo de anuncios que reciben los usuarios (a través del análisis de los tipos de campañas, contenido, características de las promociones, lenguaje empleado, etc.). Cuando pretendan analizarse espacios en los que los menores tienen una gran presencia y en los que se solicitan sus datos personales, hay que identificar si los documentos relacionados con la realización de ofertas o promociones dirigidas a este colectivo son comprensibles o, por el contrario, resultan demasiado complejos.

Segmentación basada en el comportamiento del usuario. Se trata de un tipo de publicidad que se adapta al perfil del usuario a través de la utilización de cookies que permiten a las empresas propietarias de las redes monitorizar y analizar el comportamiento de los usuarios en la red (conocer sus hábitos de navegación, temáticas consultadas, etc.) El análisis de esos datos de navegación permite adaptar la publicidad a los intereses derivados de ese proceso de seguimiento de la actividad en la red. En ese sentido, es preciso analizar si en las redes se informa a los usuarios en un lenguaje comprensible sobre la utilización de este tipo de artefactos de recogida de datos, ofreciendo orientaciones sobre la forma de desactivarlas. Para entender cómo funciona este tipo de publicidad es necesario identificar si pueden establecerse relaciones entre los tipos de páginas que los usuarios visitan con mayor frecuencia (por ejemplo, revisando el historial de navegación) y aquellos mensajes publicitarios que visualizan a través de la red social.

Segmentación geográfica. Algunas redes sociales permiten segmentar la publicidad teniendo en cuenta criterios de tipo geográfico. De ese modo, los anuncios se mostrarán en una determinada zona geográfica, más o menos amplia, que el anunciante definirá en función de sus intereses. Para realizar un análisis de este tipo de estrategias es necesario evidenciar

el carácter local de los anuncios que los usuarios visualizan a través de la red teniendo en cuenta que las redes sociales toman su IP como criterio para segmentar ese tipo de mensajes.

Peer to peer (marketing viral). Si bien no se trata de un formato específico de publicidad de las redes sociales, se ha visto enormemente favorecido por el desarrollo y crecimiento de este tipo de espacios. Estas estrategias de marketing se basan en la idea de romper con las relaciones arriba-abajo de las empresas con los consumidores producidas en las campañas en otro tipo de medios como, por ejemplo, la televisión. En este tipo de campañas son los usuarios los que actúan como transmisores de los mensajes generados por las empresas a través de la difusión entre sus contactos en los diferentes espacios sociales.

Análisis del contenido

A la hora de analizar el contenido de la publicidad en las redes sociales hay que valorar diferentes aspectos. En primer lugar, una de las características más específicas de los nuevos modelos de marketing que se desarrollan a través del ciberespacio es que posibilitan *la participación activa de los usuarios en las campañas*. Los nuevos medios facilitan a los usuarios la creación de contenidos en diferentes lenguajes, algo que ha hecho que se desarrollen estrategias de marketing en las que son los propios consumidores los que participan tanto en la creación como en la distribución de la publicidad de las empresas a través de diferentes canales de difusión. Paralelamente, las compañías mejoran los procesos de recopilación de datos sobre los intereses de los usuarios/as así como sobre sus hábitos de consumo. Este tipo de campañas se orientan a mejorar y profundizar en los vínculos que los consumidores tienen con los productos y con las empresas proveedoras de los mismos. En ese sentido ha de analizarse cómo son esas estrategias de marketing para determinar si, por ejemplo, se invita a los consumidores a crear eslóganes, se solicita que suban fotografías realizando diferentes actividades con un determinado producto, se pide que definan sus características ideales, etc. Además, es preciso valorar cuáles son las contraprestaciones que las empresas ofrecen a los consumidores a cambio de su participación en la creación de diferentes tipos de contenidos.

En segundo lugar, es necesario revisar aquellos aspectos que están relacionados con *el etiquetado de la publicidad*. Las estrategias de marketing dirigidas específicamente a los menores han de diferenciarse claramente del contenido y deben etiquetarse señalando con claridad que se trata de anuncios publicitarios. Esto es especialmente relevante en aquellas estrategias que se dirigen al público infantil dado que muchas veces tienen dificultades para determinar qué es contenido y qué es publicidad. Esta necesidad parece especialmente relevante en un contexto como el ciberespacio en el que no existe un tiempo o espacio claramente discernible para la introducción de mensajes comerciales, tal y como ocurre en otros medios como la televisión o la radio (Nairn y Dew, 2007). Asimismo, es preciso valorar si aquellos enlaces publicitarios que se encuentran en las redes sociales dirigidos a las páginas de los anunciantes o patrocinadores están suficientemente señalizados o si en

aquellos mensajes dirigidos a los menores se incluyen reclamos que implican escasez artificial o urgencia (con la utilización de etiquetas como «sólo», «único», etc.).

En tercer lugar, habrá que realizar un análisis del contenido propiamente dicho, valorando *la forma en que los menores son representados* desarrollando diferentes situaciones que pudieran resultar peligrosas desde una perspectiva física, moral o psicológica. Entre esos contenidos es necesario evaluar si existen referencias explícitas o implícitas a tópicos sexuales, violentos o si se proporciona información sobre otro tipo de productos que pudieran ser ilegales para los menores. Finalmente, hay que valorar si los anuncios confieren especiales características a los productos de forma que su consumo suponga el desarrollo de habilidades especiales (valentía, rapidez, etc.) o el logro de una posición social dominante.

También es necesario analizar otro tipo de cuestiones que, tradicionalmente, se vienen abordando a la hora de realizar una lectura crítica de la publicidad presente en otros medios. En concreto, *los valores y perspectiva de género* subyacente a las estrategias y mensajes publicitarios para valorar qué tipo de representación se realiza del género masculino y femenino, si se utilizan estereotipos para su representación, qué tipos de roles se atribuye a ambos géneros, qué tipo de actividades realizan los hombres y las mujeres, etc. Es preciso revisar qué valores se promueven, cómo se representa a los colectivos minoritarios, qué actitudes y actividades desarrollan los personajes de los grupos minoritarios que aparecen representados, etc.

Análisis de las estrategias de personalización e inmersión

Muchas campañas de marketing, dirigidas generalmente a los menores, son incorporadas en las narrativas de ficción de espacios como los videojuegos en red y son programados para responder a las acciones de los jugadores en tiempo real, actualizando o modificando esos mensajes para un determinado individuo en particular. Este tipo de publicidad en la que *la inmersión de los usuarios* es esencial, también incorpora diferentes mecanismos para analizar y medir la actividad de los sujetos a la hora de interactuar con los productos. La inmersión en estas estrategias se ve facilitada por diferentes recursos como pueden ser la personalización de algunos de los rasgos de los personajes (modificando su color de pelo, seleccionados objetos, modificando su ropa, etc.), el desarrollo de micro-historias en los que se insta a los usuarios a que participen como protagonistas, la utilización de escenarios realistas con diseños gráficos potentes, la utilización de metáforas o giros propios de la cultura infantil o juvenil o, en algunos casos, la ambientación en el propio contexto sociocultural de los usuarios.

Esa inmersión puede verse facilitada por *la participación en el desarrollo de la historia*, la exploración de diferentes plataformas en busca de aspectos que tengan algún tipo de

vinculación con esa estrategia de marketing o el planteamiento de desafíos que se tienen que superar para conseguir algunas ventajas a la hora de adquirir productos (por ejemplo, conseguir que un número determinado de amigos se haga fan de una marca en Facebook). Algunas de las redes sociales incorporan pequeños videojuegos (advergames) que tratan de involucrar activamente a los usuarios de forma que estos establezcan una relación más duradera con la identidad de marca que otro tipo de formatos como, por ejemplo, imágenes fijas.

A su vez, es necesario analizar en qué medida las empresas utilizan diferentes *estrategias dirigidas a recompensar la inmersión* en las campañas siempre que hayan conseguido los logros y retos propuestos. Por ejemplo, en algunos mundos virtuales, las empresas ofrecen ventajas suplementarias a los avatares creados en esos espacios a cambio de la participación en encuestas de opinión de diversas compañías que comercializan productos dirigidos a los menores. Al mismo tiempo, será necesario valorar otros aspectos que se encuentran relacionados con la capacidad que tienen diferentes campañas o *estrategias para desarrollar diferentes emociones* en los usuarios. En la siguiente tabla resumimos las principales dimensiones de análisis señaladas:

Tabla I. Dimensiones de análisis

Dimensión	Aspectos a considerar
Imagen de marca, estructura y la política de privacidad	— Datos solicitados a los usuarios. — Política de privacidad de la compañía. — Actividades que los usuarios pueden desarrollar en sus perfiles. — Interacciones con otras plataformas y medios. — Imágenes de marca y diseño gráfico. — Estructuración de los espacios
Modelos de segmentación de la publicidad	— Segmentación social. — Segmentación basada en el comportamiento del usuario. — Segmentación geográfica. — Peer to peer.
Contenido	— Nivel de participación de los usuarios en las campañas. — Etiquetado de la publicidad. — Forma en la que los menores son representados. — Análisis de los valores, perspectiva de género, etc.
Estrategias de personalización e inmersión	— Adaptación de avatares, personajes, etc. — Incorporación en las historias de ficción. — Recompensas ofrecidas a los menores.

— Respuestas emocionales.

No somos productos

La alfabetización crítica en redes sociales debe abandonar su concepción instrumental (dirigida al manejo de las diferentes opciones técnicas de Twitter, Facebook, etc.) para centrarse en aspectos que permitan a la ciudadanía construir un conocimiento más complejo sobre las características internas de estos artefactos (Gutiérrez Martín y Tyner, 2012). Para poder realizar una lectura crítica sobre estos medios, se hace imprescindible conocer algunas de las principales estrategias de marketing que, en estos momentos, están operando en las redes sociales. La participación ciudadana en este tipo de espacios exige conocer qué es lo que las grandes compañías propietarias de estas redes hacen con los datos generados por los usuarios así como identificar en qué medida el tipo de relaciones que proponen se encuentran mediatizadas por la dimensión comercial. Sólo a partir de ese conocimiento se podrán articular procesos de movilización dirigidos a exigir una comunicación más libre y democrática en el ciberespacio.

Referencias bibliográficas

BARBROOK, R. y CAMERON, A. (1995). *The Californian Ideology*. Recuperado de http://www.alamut.com/subj/ideologies/pessimism/califIdeo_I.html

BOELSTORFF, T. (2008). *Coming of Age in Second Life*. Princeton: Princeton University Press.

COLECTIVO Ippolita. (2012). *En el acuario de Facebook. El resistible ascenso del anarco-capitalismo*. Madrid: Enclave de Libros.

DEZUANNI, M. y MONROY-HERNÁNDEZ, A. (2012). «Prosumidores Interculturales»: la creación de medios digitales globales entre los jóvenes.» *Comunicar, 38*(19), 59-66.

FUEYO, A., Braga, G. y FANO, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 82*(29.1), 119-129.

GUTIÉRREZ MARTÍN, A. y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, competencia mediática y alfabetización digital. *Comunicar, 38*(19), 31-39.

NAIR, A. y DEW, A. (2007). «Pop-ups, pop-unders, banners and buttons: the ethics of online advertising to primary school children.» *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice, 9*(1), 30-46.

RUCKENSTEIN, M. (2011). «Children in Creationist Capitalism: the Corporate Value of Sociality.» *Information, Communication and Society*, *14*(7), 1060-1076.

TAPSCOTT, D. (2009). *Grown up digital. How the Net Generation Is Changing Your World*. Mcgraw-Hill: New York.

VILLENA, J.L. y MOLINA, E. (2011). ¿Por qué amo las redes sociales? Vida social de los jóvenes en red, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 25*(2), 159-173.

Alfabetización digital, videojuegos y cultura de la participación

NATALIA DÍAZ



Imagen.
Natalia Díaz (2015)

Introducción: seleccionar jugador. Comienza el juego

En el mundo moderno el lenguaje lectoescrito no es el único sistema de comunicación importante. Hoy, tener nociones de otros sistemas simbólicos es clave. Es el caso de la imagen, un sistema que converge con el lenguaje oral y escrito cada vez en mayor medida. Además, debemos tener en cuenta que cada contenido requiere un alfabetismo diferente, así como el conocimiento de las prácticas sociales que cada uno de ellos conlleva. De poco nos valdrá leer, si no tenemos nociones de las prácticas sociales que se vinculan con esa lectura. Y, si participamos en la práctica social, más profundo será el significado, porque participar de una práctica es saber leer o comprender sus significados. La cultura, por tanto, se abre en sus posibilidades de diálogo continuo en todas direcciones, descentrando sus lugares de producción y procesamiento (Gee, 2004).

Alfabetización, código y videojuegos

Vivimos en una sociedad en la que la informática constituye la tecnología cultural dominante. La traducción de los mensajes al lenguaje numérico transforma cómo nos comunicamos. Salvo en la comunicación cara a cara, en la mayor parte de las acciones comunicativas entra en juego la codificación digital. Diego Levis (2005) señala que la máquina y el programa están integrados en un único soporte en el que de manera difícil pueden vislumbrarse los procesos de codificación/decodificación numérica produciéndose un equívoco, en el que confundimos herramienta (el aparato electrónico) y lenguaje (los códigos de programación). Se refiere a la realidad del momento: en la actualidad muchos jugadores de videojuegos acceden a sus motores de programación y varían escenarios, personajes, acciones, etc. (*Scratch* es un ejemplo de ello). En el ámbito de los videojuegos, cualquier «jugón» siempre soñó con crear sus propios videojuegos, sus escenarios y sus objetos. «Los videojuegos constituyen en este momento la entrada de los niños al mundo digital, las nuevas generaciones se alfabetizan digitalmente a través del juego y adquieren competencias diferentes a las de generaciones previas, competencias que les han de servir para manejarse en la sociedad digital.» (Gros 2008). No es raro encontrar a niños creando sus propios programas informáticos a raíz de un aprendizaje autodidacta. Por eso, la escuela debe prestar atención a este fenómeno, que pone de manifiesto el potencial de estos programas, y defender una alfabetización total, integrando los lenguajes de programación. Pasar de una mera instrumentalización a una verdadera creación que, por otra parte, resulta necesario para asegurar el derecho a la libertad de expresión y acceso al conocimiento. Asumir competencias técnicas y lingüísticas en este ámbito dará sentido a la incorporación de

computadoras en las aulas. Además, se fomentará el acercamiento al código que hoy se percibe como inaccesible para la mayoría de los usuarios. Se trata de saber leer y escribir utilizando el lenguaje de la tecnología cultural dominante.

A lo largo de la historia, se ha pasado del observador implícito de la pintura al espectador ideal del cine, y de ahí al videojuego, que instaura una nueva posición, la del jugador implícito real que actúa en un entorno de inmersión virtual diseñado a tal efecto. La diferencia con otros medios se encuentra en la combinación del juego en tiempo real con un espacio diegético navegable en pantalla. A diferencia de otros medios, en los videojuegos aparecen avatares sustitutos del actor, controlados por el jugador que influyen sobre lo que ocurre en pantalla, y, además, requieren de habilidades de coordinación entre las manos y la vista.

Participación e inmersión

¿Qué es lo que diferencia a los videojuegos de cualquier otra forma de arte?: el videojugador, sin él no hay juego. El diseñador-programador crea la potencia pero es el jugador el que hace del juego una expresión artística. El videojugador es creador a través de la interacción con el videojuego.

El videojuego es un medio interactivo donde la secuencia de los signos va cambiando conforme a la interacción del usuario con el contenido. Podemos definirlo teniendo en cuenta sus dos formas léxicas, *vídeo: «la acci*ón *del juego aparece de forma audiovisual en la pantalla», y juego: «actividad lúdica que comporta diversión»*. Acción y actividad son las palabras clave para definir lo que es un videojuego.

A través de la estructura fundamental de los videojuegos y de sus elementos característicos, se fomenta la interacción creativa de los jugadores. Parece que estamos ante un medio que se pliega a lo imprevisible, al caos, a elementos aleatorios que se adaptan a la realidad y se convierten en estables, que se integran conformando una nueva realidad en constante movimiento y cambio, en los que el jugador vive una vida ilusoria en un laberinto creado por otro aunque tiene la impresión de ser libre dentro de una aventura determinada. En algunos juegos se construye una vida paralela. En ellos el jugador es libre de ir a un sitio u otro, de trabajar para unos u otros, de comprar determinadas ropas o armas; esto supone en el jugador tener una impresión de libertad creativa aún mayor, casi sin límites.

La comunicación en los videojuegos —sobre todo los videojuegos multijugador *online*— requiere de una serie de herramientas comunicativas que nos recuerdan al modelo EMIREC (Emisor-Receptor de Jean Cloutier), en el que los jugadores deben interactuar y construir su propio conocimiento que les permita ganar y, lo más importante, jugar.

Los jugadores deben respetar una serie de normas de uso en el diálogo e interacción con otros jugadores, deben tener en cuenta la situación, los diferentes participantes, las finalidades del juego, los actos o acciones determinadas para avanzar y progresar y el tono, dependiendo de factores como el conocimiento de determinados participantes o no y la personalidad de cada jugador. El desarrollo de las habilidades comunicativas son claves en los juegos colectivos. Para que los jugadores sean competentes, desde el punto de vista comunicativo, es necesario que interpreten adecuadamente el significado social de las diferentes interacciones. La forma de interactuar y el diálogo que se genera entre jugadores, aunque sea una comunicación virtual, parece de lo más real. Se conoce a gente que es real, gente que nos invita a ser su amigo o a pertenecer a su grupo, porque, para progresar, necesitas el diálogo con el resto de jugadores, compartir el juego y cooperar desde una postura positiva y favorable. A través de las interacciones se expresan pensamientos, emociones, vivencias y opiniones. Mediante el diálogo se forma una opinión crítica y se generan ideas. Estas ideas toman una estructura determinada que te ofrece pistas sobre cada uno de los jugadores y del juego, los discursos dan coherencia a las acciones que cada uno lleva a cabo, adoptando decisiones concretas, teniendo en cuenta la opinión de los demás y escuchando. Y lo más importante: todo esto influye para reforzar la autoestima y la confianza en los jugadores.

Por eso, la función del autor de videojuegos va más allá que el solo hecho de narrar. Aunque sea una de sus posibilidades, la función fundamental es el desarrollo del sistema (lúdico y narrativo), con sus objetos, propiedades asociadas, relaciones entre sí y con los usuarios y las reglas que determinan el conjunto. A partir de aquí se puede dar significado a los objetos pero lo principal y primario es siempre el sistema de juego y las reglas que lo hacen funcionar: su mecánica base. Por eso la función del desarrollador de videojuegos es, principalmente, el desarrollo del sistema y sus reglas, esa mecánica base. Este desarrollo tiene en cuenta una característica específica de este medio y casi negada al resto: la participación creativa. A través de su estructura fundamental se fomenta la interacción creativa de los jugadores.

Los jugadores generan su recorrido y proceso, y, en consecuencia, a partir de la base creada por el autor desarrollan sus propias experiencias de comunicación con el juego: historias individuales construidas en base al planteamiento del juego. Esto convierte al desarrollador y al jugador en figuras que comparten el proceso de autoría del juego. Por otra parte, el poder de expresión del videojuego tiene posibilidades que le son negadas a casi todos los medios. Por eso mismo es necesario empaparnos de su sistema, de sus reglas y potenciar las propiedades expresivas asociadas a una creatividad cada vez más potenciada desde la oferta lanzada por la propia industria. Algunos juegos pueden expresar a través de su estructura fundamental, de su sistema, de sus elementos y de sus reglas la determinación de sus formas de interacción y así, no hay que pasar a otro medio para interactuar: en él mismo se produce la interacción.

Ejemplos de participación

En el ***Tetris*** las piezas tienen un movimiento constante hacia abajo, lo cual es arbitrario ya que el juego podría de todas maneras haber funcionado con un desplazamiento lateral, o invertido (con piezas que flotan y se levantan). El jugador crea sus propias pantallas eligiendo la posición y colocación de las piezas. Aunque parece un desarrollo de creatividad mínimo, podemos suponer que ninguna pantalla será igual a otra. En el otro extremo encontramos ***The Sims***, un juego en el que las reglas transportan un mensaje que podría entenderse como puramente consumista, o capitalista. Dentro de *The Sims*, las reglas de juego premian a aquel que construye la casa más grande, más lujosa, y más cargada de productos de los que pueden comprarse con dinero.

Los juegos nos brindan una posibilidad de participación que antes nos estaba negada, aquella que permite la opinión sobre el funcionamiento de estructuras y mecanismos, de una manera directa, a través de la manipulación de simulaciones de esas mismas estructuras y mecanismos. El juego *The Sims* puede opinar sobre la estructura de la sociedad porque es una simulación de la misma, y por tanto, le está permitido a sus autores ajustar los parámetros de funcionamiento de la simulación para que se convierta en una caricatura del objeto que representa.

Para ilustrar este punto, añadimos una de nuestras experiencias más positivas, en relación a la participación con videojuegos: el ingreso en la comunidad de ***King's Age***, un juego de rol en el que se va construyendo una colonia a base de alianzas y comercio con otras colonias y sus respectivos gobernantes[35].

Desde una perspectiva participativa, el desarrollo de las habilidades comunicativas son claves en este juego. Los jugadores son competentes —desde el punto de vista comunicativo— si interpretan adecuadamente el significado social de las diferentes interacciones. El lenguaje sigue siendo un instrumento de comunicación imprescindible, y *Kings'age* lo demuestra. El lenguaje escrito es la herramienta fundamental para el progreso y la diversión en este juego. Además, el lenguaje es representación de los jugadores y lo utilizan de la manera más expresiva para mostrar no sólo ideas sino también formas de ver la vida, posicionamientos e identidades (algo importante para pertenecer a una alianza). El resto de jugadores —novatos en su mayoría— deben interpretar sus palabras, sus dibujos, para comprender su realidad y unirte a ellos o no. A través de los perfiles cada jugador construye y comunica un determinado conocimiento, el suyo, y el resto se nutre de él. A través del lenguaje se organizan los pensamientos, se expresan emociones y una determinada conducta. Por medio de interacciones se expresan pensamientos, emociones, vivencias y opiniones —sobre todo opiniones—. Mediante el diálogo se forma una opinión crítica y se generan ideas. Estas ideas toman una estructura determinada que te ofrece pistas sobre cada uno de los jugadores. Los discursos dan coherencia a las acciones que cada uno lleva a cabo, adoptando decisiones concretas, teniendo en cuenta la opinión de los demás y escuchando al resto.

Otro de los puntos interesantes a resaltar en este juego es la función del lenguaje para reforzar diferentes planteamientos. El lenguaje es un elemento para la igualdad: emerge la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas; la comunicación es fuente clara de resolución pacífica de conflictos. Se lee, se expone y se dialoga, arrinconando a la violencia en el último escalón: primero se llega a acuerdos y se pone en marcha todo un complejo de relaciones diplomáticas. Estas interacciones se insertan en un contexto determinado. La comunicación es sencilla, directa y se adapta a cada una de las situaciones que surgen del juego. Si surge una invitación a ser amigos o a pertenecer a una determinada alianza, se deja clara la intención. Si es un ataque, de la misma manera, las herramientas del juego te ponen en contacto con tu atacante o defensor y te invitan, de manera intuitiva, a seguir unos pasos para resolver la situación.

Little Big Planet es otro de los ejemplos más destacados en esa notable implicación de los jugadores, así como por su sencillez de mecánicas de juego y reglas en el ámbito de la socialización. La comunidad de este juego ejerce una gran influencia en los jugadores, proponiéndoles la colaboración y entretenimiento recíproco para su evolución.

El modo *online* no es un modo propiamente dicho ya que está integrado de manera natural y transparente en el juego; antes de cada nivel, podremos elegir entre jugarlo en solitario o a través de la red. El sistema para encontrar colaboradores, tanto entre nuestros amigos como jugadores «huérfanos», es sencillo y no exige salir del juego ni navegar por otros menús, ni elegir otro modo.

El sistema para compartir es similar al de una red social. Tenemos un sistema para nombrar los niveles y asignarles palabras clave, el juego nos las irá sugiriendo. Una vez publicado, los usuarios que lo jueguen podrán añadirle un símbolo corazón —similar al hecho de «añadirlo a favoritos»—. Esto no solo permite a cada usuario acceder fácilmente a sus niveles favoritos sino que, como en las redes de intercambio de direcciones, se sumarán para dar una idea del éxito de un nivel entre los usuarios. También podremos visitar otros perfiles de usuarios y ver qué niveles han creado y cuáles les gustan. Es una clara orientación a crear y compartir niveles. En todas las pantallas, nos proponen jugar con otros. LBP es un juego para colaborar y disfrutar colaborando, ya sean desconocidos en la red o jugadores amigos en nuestra propia consola, y si no lo hacemos no podremos acceder a determinadas zonas.

Navegando por los mundos del juego, elegimos un nivel en el que el creador ha desarrollado el mundo de Mario World en LBP, los elementos y plataformas están hechos con texturas de trapo, y las mecánicas de juego y acciones son las mismas que en el mítico juego de Mario. Como este caso nos encontraremos muchos otros mundos creados por jugadores de la comunidad que sin duda sorprenderán al usuario. Por tanto, acceder a la comunidad supone jugar en los niveles de otros jugadores. Uno de los recursos más gratos en LBP es una cápsula abierta al mundo que nos permite disfrutar del juego de manera ilimitada. Al mismo

tiempo que carga el nivel, se nos muestra la ficha del mundo explorado, su creador, los comentarios y puntuación del resto de jugadores de la comunidad (esto último es muy importante a la hora de elegir niveles). En la descripción de los niveles también se señalan las estadísticas, los jugadores que han adornado el nivel y han colaborado, así como los que lo han jugado. LBP, un pequeño gran planeta, increíblemente creativo y realmente excitante, en el que la apariencia es desbordante para los sentidos y la colaboración fácil y natural. Una comunidad creativa creada para y por los jugadores.

Reflexiones finales

Una de las características de especificidad de este medio son sus procesos interactivos y participativos. Como plantean Esnaola y Levis (2009) en el contexto de los videojuegos se propician procesos narrativos que ponen en contacto al autor con los jugadores, en los que estos últimos, participan. En estos procesos se emplean dos estrategias complementarias: la sucesión y la participación, el videojuego funde la narración con la vida porque los hechos que suceden son consecuencia de las acciones y decisiones del jugador.

Los videojuegos constituyen un elemento de la cultura popular, como lo son las redes sociales, YouTube o los móviles. La cultura del espectador deja paso a la cultura de la participación. El público recupera sus derechos y cuenta sus propias historias, muestra sus preferencias, rechazos e identidades, de manera, además, muy innovadora. Toma los medios sin permiso de los propietarios, experimentando, recontextualizando y reinventando.

Referencias bibliográficas

APARICI, R: (2006): *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. Madrid. UNED.

CELSO, V. E. (2006). «El lenguaje de los videojuegos, sus pliegues y recortes en las prácticas sociales», 2006. [01.07.2013] http://portal.educ.ar/debates/videojuegos/teorias-referencias-bibliograficas/el-lenguaje-de-los-videojuegos-sus-pliegues-y-recortes-en-las-practicas-sociales-.php

ESNAOLA, G. y Levis, D. (2009). «Videojuegos en redes sociales: aprender desde experiencias óptimas» Recuperado de: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a18_Videojuegos_en_redes_sociales_aprender_desde_experiencias_

GEE, J. P. (2004): *Lo que nos enseñan los Videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo.* Málaga, Aljibe

GROS, B. (2013). *La dimensión socioeducativa de los videojuegos*, Edutec. Revista Electrónica de tecnología Educativa. Núm. 12/junio 2000. Recuperado de: http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/Revelec12/gros.html

LESSIG, L. (2001). El código y otras leyes del ciberespacio. Madrid: Santillana.

LEVIS, D. (2004). Videojuegos: Lenguajes detrás del juego.

— (2005). Videojuegos y alfabetización digital.

SIEMENS, G. (2004). *Colectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.* Recuperado de: http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital

Referencias de Juegos

Los Sims: https://www.ea.com/es-es/games/the-sims
LIttleBigPlanet
Quake
Scratch
Super Mario Bros: http://www.juegosgratis.tv/Classics/Super-Mario-Bros.htm
Tetris: http://www.canaltrans.com/matatiempo/tetris.html

Memes e internet: 8 décadas de sexismo asumido y aprendido

CARMEN CANTILLO VALERO
ALEJANDRO GONZÁLEZ GÓMEZ



Imagen.
Cita visual de las películas de *Walt Disney*: *Mulan (1998)*, *Tiana y el Sapo (2009)*, *La Bella y la Bestia* (1991) y *Aladdín (1992)*

Érase una vez… una historia de manipulación infantil

La filmografía de Disney, después de ocho décadas de domesticación social, ha conseguido cimentar, difundir y perpetuar ciertos estereotipos de roles sexistas a través, precisamente, del consumo acrítico y escópico de imágenes (esta es una de las características de nuestra contemporaneidad: consumir signos). Sus Princesas: Blancanieves, Cenicienta, Aurora, Ariel, Bella, Jasmine, Pocahontas, Mulan, Tiana, Rapunzel, Mérida y Elsa han ejercido un velado magisterio sobre el alcance de las libertades de la condición femenina, sombrío eufemismo, que ha determinado el concepto y el alcance de la dominación masculina, todo ello, en el seno de una sociedad pensada y regida desde perspectivas androcéntricas.

Con el surgimiento de las redes sociales, ante la ebullición de discursos y postulación de narrativas más frescas y revolucionarias, aparecen las comunidades internacionales de memes que, recurren a esquemas estereotipados, basados en imágenes y relatos muy similares a los que ya nos acostumbró la multinacional Disney con sus princesas. En los nuevos entornos del ciberespacio, surgen comunidades virtuales que simplifican imágenes y las estereotipan a través de unos diseños simplificados, los memes que, una vez más, cosifican la imagen femenina. Un meme es «la conjunción de una imagen y un texto, humorístico las más de las veces, difundido por Internet. Sin embargo, el término es el centro de una teoría de la evolución cultural: la memética, y se refiere a la mezcla de las palabras memoria y mímesis (imitación)» (Martínez, 2014, p. 7) y referidos al fenómeno mediático encontramos la definición de Delia Rodríguez cuando afirma que

> La era de la información resultó ser la era de la emoción y el contagio descontrolado de ideas. Además de los medios, publicistas, empresas, políticos, famosos o activistas luchan por sembrar sus memes (ideas contagiosas) porque conseguir un éxito viral es hoy la única forma de alzar la voz en el ruido informativo global. A esta situación la he llamado «Memecracia» (2013, p. 14).

La nueva imagen de los discursos sexistas ahora tiene nombre, son Novia Obsesiva, Amiga Molesta de Facebook, Universitario Experimentado, Marido en Internet y un largo etcétera de memes son la nueva cara de las típicas miradas, de los tópicos lenguajes presentes y reproducidos en nuestra cultura desde tiempos inmemoriales. Alegatos pictóricos que se apoyan en los conocidos memes para reproducir estereotipos que reducen las representaciones de la realidad «a unas pocas características supuestamente “naturales” y ajenas al momento socio-histórico» (Fecé, 2003, citado en Jiménez y Revuelta, 2008, p. 164).

En este capítulo queremos hacer visible la presencia manifiesta y latente de una estereotipia sexista que atraviesa lo más relevante de la clásica filmografía de Disney y que se reproduce en renovados formatos como son los memes de Internet. El objetivo principal es

conocer de cerca las imágenes y el discurso implícito en estas producciones, especialmente aquellos mensajes sexistas mediante los que se transmite una cultura discriminatoria cargada de estereotipos de género, representados en los personajes de la multinacional Disney y heredados en los memes elaborados en potencia por cualquier usuario de Internet. Esto nos permitirá conocer en qué medida los discursos sexistas de siempre son los de ahora.

En este contexto, las chicas y los chicos crecen con enormes losas de conductas y sentimientos, presentando lo que se espera que hagan y lo que tienen que evitar, por el simple hecho de pertenecer a un sexo u otro. Discriminaciones históricas que desde siempre han relegado a la mujer a una posición secundaria y sumisa, donde sus características como persona han quedado invisibilizadas ante la apariencia segura del macho dominante. Ya en 1792, Mary Wollstonecraft, en *Vindicación de los derechos de la mujer,* condenaba la educación que recibían las mujeres haciéndolas «más artificiales y débiles de carácter de lo que de otra forma podrían haber sido», escribiendo los primeros trabajos teóricos sobre el rol de la mujer y las cuestiones de género.

Conscientes de esta situación, se ha centrado este capítulo en uno de los grupos con mayor riesgo de domesticación sexista: la infancia y la juventud; considerando que la invisibilidad de las mujeres, y en consecuencia, la ausencia de explicaciones sobre las desigualdades de género en la educación: formal, no-formal e informal, dificulta el reconocimiento de la construcción social de las desigualdades, lo que contribuye a naturalizarlas.

De Galatea a Afrodita: la mujer perfecta

Galatea era una estatua de mármol que representaba a la mujer perfecta. Su autor, Pigmalión, rey de Chipre, cuidaba su obra como si de un ser humano se tratase. Fascinado por su belleza un día pudo contemplar cómo ésta cobraba vida: su amada (su creación) era Afrodita y ahora se le ofrecía para complacer sus deseos. Del mismo modo que Pigmalión creó a Galatea a imagen y semejanza de la mujer perfecta, en todos los grupos sociales se estipulan unas pautas de comportamiento que sus miembros reproducirán haciéndolas propias. Las empresas culturales, la publicidad y los propietarios de los medios dirigen nuestras creencias y, en el caso de la mujer, nos imponen, a través de sus producciones, un modelo estigmatizado por las ideologías patriarcales. Estas creaciones colectivas (históricas) están insertas en un régimen de desigualdades, donde el estigma actúa silenciando, avergonzando y disminuyendo a la mujer.

En el siglo XVIII, Mary Wollstonecraft afirmaba que la debilidad se transmitía a la mujer a través de la educación. En la actualidad, a través de las narrativas inocentes representadas por las princesas y personajes de la filmografía de Disney, se sigue encasillando a la mujer como la misma pieza sensible y frágil de la sociedad. Desde que en 1937 la multinacional Disney

estrenara *Blancanieves y los siete enanitos* hasta sus más recientes producciones la identidad de su público (el femenino en particular), se ha visto fuertemente influenciada por la imagen de mujer que han proyectado sus princesas. Las expectativas de Blancanieves estaban puestas en el entorno doméstico y en reproducir la familia nuclear típica que, social y culturalmente, se establecía como un objetivo de vida para las jóvenes de la época. A partir de este éxito cinematográfico, han seguido produciéndose películas, donde la protagonista ha sido una princesa. Su apariencia física ha ido evolucionando para adaptarse a los cánones de belleza femeninos de la época en la que han sido proyectadas las películas, por supuesto, basándose en el viejo precepto gatopardiano que aconseja cambiar algo para poder permanecer vigente. De este modo, las princesas han ido evolucionando aparentemente para no morir, se han adaptado a los tiempos con ligeras transformaciones superficiales, que presentan a la misma princesa estereotipada de siempre, que permanece sumisa esperando al hombre que la haga convertirse en La Otra. Promocionando así un tipo de relación basada en la desigualdad, la dependencia, el conformismo, la necesidad del otro, la ausencia de libertad, el enclaustramiento mutuo, el vaciamiento del espacio social, etc.

En estas películas «inocentes» hemos contemplado —con total naturalidad— mujeres y niñas que se describen en «dinámicas de género opresivas y de dominación» (Giroux, 2001), donde los personajes de las princesas aparecen en escenas en las que son: humilladas, mutiladas, despojadas de sus derechos laborales, dormidas, recluidas en refugios del bosque, perseguidas, silenciadas, sobre todo silenciadas. Por ejemplo, Ariel, la protagonista de *La Sirenita*, se somete a un encantamiento donde Úrsula la deja sin voz para conseguir a un hombre, mientras canta «... hablando mucho enfadas a los hombres»; Mulan es reprimida por hablar en presencia de un hombre; Jasmine (*Aladdín*) se queda sin habla al conocer su próximo matrimonio, mientras se refuerza que ésta «... es una cualidad apreciada en una esposa»; Charlotte (*Tiana y el Sapo*) es silenciada brutalmente taponando su boca con un pastel, etc.) evitando, en todo caso, que puedan comunicarse. También han sido engañadas, perdidas, desorientadas, empujadas, escupidas, etc.[36] por personajes del género masculino que, han mostrado a los niños un modelo agresivo que provoca la construcción de una identidad masculina identificada con: la frialdad, la independencia, la represión de las emociones y el desinterés por las relaciones interpersonales. Estos comportamientos vejatorios que hemos observado hacia las mujeres, no sólo no han despertado la menor reacción de repulsa, sino que se han difuminado dentro del discurso persuasivo y mercantilista de Disney, hasta el punto de ser internalizados por un joven público, de modo que estas pautas de conductas mostradas en el celuloide han contribuido a la creación de la identidad infantil.

En el cine todo cobra alma «... los objetos inanimados tienen, pues, un alma en el universo fluido del cine» (Morín, 2001, p. 67). El cine como arte y como escuela proporciona una mirada patriarcal de la mujer. La multinacional Disney, en su esencia empresarial, antepone la lógica mercantilista a los contenidos educativos. «... la cultura infantil de las empresas

comerciales oculta un programa» (Steinberg & Kincheloe, 2000, p. 25). Sin embargo, los centros educativos, que carecen de materiales didácticos específicos para la alfabetización mediática, han seguido empleando los producidos por estas empresas sin reparar en que estaban utilizando los mismos parámetros que deberían ser puestos en tela de juicio para afrontarlos desde una perspectiva crítica.



Cita visual de las películas de *Walt Disney: Mulan (1998), Tiana y el Sapo (2009), La Bella y la Bestia (1991) y Aladdín (1992).*

Por otro lado, la excitación emocional que producen estas narrativas «unificadas» por el poder empresarial está creando ideas en las mentes infantiles de las necesidades, de los gustos y de lo que está bien o mal; sin pararnos a pensar de dónde vienen esas ideas, ya que se internalizan como propias y conformarán la personalidad adulta y la cosmovisión de la sociedad en general. Sin olvidar que este poder está basado en valores que se rigen por el beneficio económico y el crecimiento empresarial únicamente. Su interés es conseguir que su compañía esté en la cúspide, que sea viable; por tanto, su filosofía no está alineada con el bienestar de la infancia, ni mucho menos, con su educación (Cantillo, 2015, p. 108).

Memes: Nuevas representaciones/antiguas miradas

Durante los últimos años se han popularizado unos tipos de imágenes estáticas denominadas «memes de Internet». La principal característica de estas figuras es la simplicidad y la comunicación compartida. Mediante abreviaturas de significados se transmiten mensajes instantáneamente entre quienes los conocen y se comunican con ellos. La denominación de estas imágenes resumidas se atribuye al zoólogo keniano Richard

Dawkins, quien en el libro *The gene selfish* (1976) (El gen egoísta), estableció una similitud con la palabra *gene* (gen), ya que los rasgos culturales de los memes coincidían con la replicación de los genes a lo largo de las generaciones. Así, los memes de Internet (a partir de ahora memes a secas) evocan conjuntos de situaciones, arquetipos y expectativas que son captadas inmediatamente en la comunidad de memenautas. El poder transmisor de estas imágenes es similar al que ejercen las princesas Disney entre su público, ya que han establecido un nuevo medio de comunicación con un lenguaje afín a un público cada vez más extenso. Los memes son un nuevo medio de comunicación, un *lenguaje* máximamente eficaz entre memenautas. Memenauta puede ser cualquier internauta que comprenda y se comunique mediante memes, por tanto, son personas de todas las edades, sexos, y características demográficas.

Los memes son un fenómeno social, que en un escaso intervalo de tiempo han conseguido fidelizar y conseguir la adhesión de millones de memenautas por todo el mundo, donde encontramos una multitud de personas que crea, comparte y traduce estas imágenes, dedicándoles todo su tiempo y atención. El aspecto más relevante de los memes es que son creados desinteresadamente por los propios memenautas y, por lo tanto, son producciones caseras, es decir, que cualquier usuario en potencia las puede crear. Los memes son tan famosos e importantes porque cuentan historias del día a día: tanto a nivel público (noticias con gran repercusión) como a nivel privado (anécdotas caseras). Estas historias se cuentan fundamentalmente en clave de humor y son una fuente muy rica para el análisis de la cosmovisión y representación de sus memenautas. Además, la narrativa que utilizan para contar sus relatos es tan simple (cuentan historias cotidianas) que reproducen una manera de ver el mundo en tono jocoso que hace de los memes un gran fenómeno social y que Milner justifica «[...] dado que los memes son artefactos de la cultura pop, pueden dar una idea de cómo los textos mediáticos del día a día se entrelazan con los discursos públicos» (2012, p. 14).

La trayectoria de un meme es impensable y seguirla puede llegar a ser agotadora, nacen, mutan y mueren a lo largo de su vida «en su época final se aletargan como bellas durmientes de Disney esperando que alguien las despierte, solo que nada garantiza que tengan un final feliz» (Rodríguez, 2013, p. 88). Aunque, terminar con la vida de un meme no es una tarea sencilla y suelen utilizarse estrategias de control como el memeplex que impide que nuevas ideas enraícen en la Red. Lo más representativo de su carácter son las directrices que emiten sobre el comportamiento femenino, apareciendo entre sus figuras el estereotipo de mujer-princesa. Los memes icónicos «son el *fast-food* del símbolo» (Rodríguez, 2013). Se fagocitan acríticamente por su mínimo de complejidad semántica. Si son el reflejo de una cosmovisión androcéntrica se entiende el motivo de su aceptación en su viralidad y en el efecto perpetuador que tiene sobre las diferencias ligadas al sexo. En la Red existen muchos ejemplos del doble rasero con el que se trata la imagen masculina y la femenina a través de los memes. Sobresale la heterogeneidad con la que se representa la figura masculina, frente a

la homogeneidad y cosificación que se hace con las figuras femeninas. La imagen del meme femenino representa claramente el estereotipo asociado al histerismo, aleatoriedad en el comportamiento, compras compulsivas, cotilleos, etc. Las mujeres, una vez más, son representadas en los memes desde la otredad, es decir, como alguien de un grupo distinto de quien creó el meme. Las mujeres no son autoras y no reflejan la identidad femenina, sino que son un patrón más de la cultura androcéntrica que, también impera en la Red. Y así la cosmovisión machista se impone, por lo general, en los memes (Cantillo y González, 2013).

Es cierto que esto puede ser más o menos interesante, pero ¿por qué son importantes los memes? y ¿qué tienen que ver con las Princesas Disney? En primer lugar, quizás el aspecto que hace de los memes un fenómeno social interesante sean sus cifras: en 2016 (y en años anteriores) hay millones de memenautas por todo el mundo que crean, comparten y traducen este tipo de imágenes por miles y que gastan importantes franjas de su tiempo en comunidades virtuales con memes.

Los memes, como era de esperar, también muestran a princesas, representaciones femeninas que si no son auténticas princesas Disney *tuneadas*, son pseudo-representaciones del estereotipo de mujer sumisa que poco se aleja de la imagen a la que Disney nos ha acostumbrado. Esto se puede interpretar en dos claves: por un lado, las representaciones machistas de las producciones masivas como las de Disney tienen un gran efecto sobre el imaginario público de los memenautas; por otro lado, las representaciones machistas se continúan repitiendo de manera irreflexiva a través de los memes.

La cultura de la participación ofrece la ventaja de construir discursos más democráticos, propiciados por una participación múltiple y heterogénea; sin embargo, también se corre el riesgo de una posible participación en tejidos culturales manipulados y nocivos, que reproducen las relaciones de dominio-sumisión de la sociedad patriarcal. Existe un tipo de dominación que no se manifiesta bajo la apariencia de la opresión, sino que está basado en el control de las conciencias a través del bienestar. Este fenómeno afecta a la identidad de las personas y «podemos verlo reflejado en planteamientos que abren la puerta a la subjetivación del individuo. Esta herramienta sutil y poderosa conduce a una adaptabilidad conformista y a la creación de identidades pasivas y cada vez más endebles» (Cantillo, 2015, p. 70).

Una de las armas actuales para imponer una cultura y el pensamiento se encuentra en la industria del entretenimiento globalizado, reflejada en la cultura de masas y que constituye el *soft power* (poder blando). Frente a este sistema de control se encuentran las fuerzas militares, industriales y económicas, que ejercen un *hard power* (poder duro), que muestra claramente quiénes son los rivales. Precisamente, este fenómeno de globalización del *entertainment* es lo que el sociólogo Frédéric Martel (2012) denomina como Cultura Mainstream. El fundamento del mainstream lo encontramos en la cultura popular y su carácter mercantilista parece estar en la cultura de masas. Una cultura que apareció en un «momento histórico en que las masas entran como protagonistas en la vida social y participan

en las cuestiones públicas.» [Paradójicamente, la forma de comunicarse, de entretenimiento, etc. de la masa nunca ha brotado desde su propia esencia, sino que ha venido] «impuesta por los mensajes formulados según el código de la clase hegemónica. Tenemos, así, una situación singular: una cultura de masas en cuyo ámbito un proletariado consume modelos culturales burgueses creyéndolos una expresión autónoma propia» (Eco, 1995, p. 10).

En segundo lugar, se pueden entender las Princesas Disney en clave de directrices o mandatos sobre el comportamiento femenino y a este respecto, los memes tienen muchas princesas. Así como los personajes animados ofrecen la imagen de un mundo desconocido para el espectador, que se sentirá atraído por su carácter insólito también encontramos multitud de arquetipos de género que se representan en los memes y que tienen connotaciones completamente distintas si son masculinos o femeninos. Para ilustrarlo mejor veamos dos ejemplos muy característicos de la manera en la que se retrata un arquetipo femenino:



Imagen extraída de *CuántoCabrón*. Meme llamado *Scumbag Stacy*.

Existen memes que representan arquetipos estereotípicamente femeninos: la novia celosa (*Overly Attached Girlfriend*), la chica dañina (*Scumbag Stacy*) o la amiga molesta de facebook (*Annoying Facebook Girl*). Los estereotipos masculinos sin embargo son interpretados mayormente en clave de humor, y en cierta medida como héroes: estudiante vago (*Lazy College Senior*), el machote (*Overly Manly Man*) o el marido pasota (*Internet Husband*). En los memes las mujeres son tratadas mucho más duramente que los hombres. Mientras que se muestra una condescendencia casi cariñosa con algunos errores o defectos de los personajes masculinos, hay una crítica mucho más feroz para las conductas negativas de personajes femeninos aún cuando ni siquiera son dañinas para otras personas, como es el caso de las imágenes anteriores. Así la cosmovisión machista se impone, por lo general, en los memes.

Como hemos podido ver, en los memes hay princesas, es decir, representaciones de la mujer que se separan muy poco de lo que Disney no enseña a través de sus protagonistas femeninos. Esto se puede interpretar en dos claves: por un lado las representaciones machistas de las producciones masivas como las de Disney tienen un gran efecto sobre el imaginario público de los memenautas; por otro lado, las representaciones machistas se continúan repitiendo de manera irreflexiva a través de los memes y se convierten en modelos arquetípicos que adquieren un carácter absoluto y, por tanto, «se presentan como un nuevo modelo de referencia, como un prototipo, que servirá de ejemplo para que el público se sienta identificado con estos y que construyan sus actitudes con base en las de estos personajes idolatrados» (Cantillo, 2015, p. 6).

Desmontando las princesas

No hay duda del efecto que producen estas narrativas en la construcción de la identidad, ni de que encierran una cosmovisión. Sin embargo, observamos un resurgimiento de dulces imágenes infantiles en los tiempos actuales. Han sido creadas por la sociedad de consumo y las multinacionales las ofrecen a un público que se ha enculturizado con ellas, ha internalizado sus valores y disfruta con lo conocido ¿por qué vamos a cuestionarnos lo que esconden estas ficciones? ¿qué vamos a conseguir si estamos cómodos reviviendo todo aquello que nos es cercano? ¿por qué no reproducirlas con trazos modernos cercanos al activismo, la contracultura y la perversión? Otra forma de poder que consigue manipular a las nuevas generaciones mostrando las viejas historias a través del lenguaje actual de la cultura mediática. «De las tres fuentes de poder[37], la más importante para la soberanía es el poder sobre las ideas que dan lugar a la confianza (....) Pero el conocimiento y las ideas pueden transformar las cosas, mover montañas y hacer que el poder efímero parezca permanente» (Mulgan, citado en Castells, 2009, p. 41).

Las películas infantiles evocan sueños, pero «... los sueños que Disney ofrece a los niños no son inocentes y debe escudriñarse el contenido de las promesas que encierran, los valores que proporcionan y las formas de identificación que ofrecen» (Giroux, 2001, p. 19), porque tienen un alto grado de responsabilidad en la construcción de los esquemas mentales de su joven público. Las creaciones de la multinacional Disney, durante décadas, han conseguido domesticar a varias generaciones que apenas han percibido que eran manipuladas en su comportamiento, contribuyendo a que de mayores, se sintieran cómodas ante las situaciones que consideraban «normales» y que les han llevado a repetir conductas estereotipadas o, peor aún, violentas.

Mientras no nos cuestionemos los fundamentos del poder, ni de la manipulación, los discursos conservadores y androcéntricos seguirán construyendo mentalidades naturalizadas desde la visión masculina, donde la condición femenina permanecerá oculta incluso para las

propias mujeres. Es necesario ir a la base misma de las historias para conocer qué herramientas se han utilizado para marcar el mundo desde la otredad: «Las herramientas son a menudo historias, cuentos contados de nuevo, versiones que invierten y que desplazan los dualismos jerárquicos de las identidades naturalizadas» (Haraway, 1991, p. 300). Y una vez descifrados estos signos de poder, debemos codificar de nuevo la comunicación para pervertir el poder hegemónico que culturalmente nos ha clasificado, obligándonos a reproducir una sociedad creada bajo los esquemas de pensamiento del patriarcado. Esto dificulta enormemente la vida de sectores muy amplios de la población y hace que, día a día, se manufacturen personas y personalidades a fin de ajustarse a un modelo que es imprescindible plantearse.

Desmontar esta domesticación sexista (que en el caso las princesas se origina hace ocho décadas y en el de los memes es un fenómeno de rabiosa actualidad) es una tarea compleja, pero no podemos quedarnos de brazos cruzados. Tanto las princesas como los memes son historias que, dependiendo de cómo se lean, pueden ser un caldo de cultivo de subyugamiento o una ventana hacia la igualdad. Nuestra misión como educadores es denunciar estas prácticas sexistas y viralizar mecanismos de análisis —«… cualquier noticia emitida en cualquier formato y de cualquier procedencia puede tener una difusión viral inmediata en Internet» (McNair, citado en Castells, 2009, p. 329)— que hagan posible una alfabetización audiovisual crítica, puesto que en la educación está la base de la igualdad y el crecimiento como personas. Pues, como nos apunta Giroux

> Si los educadores y trabajadores sociales quieren considerar la cultura infantil como escenario importante de controversia y de lucha, entonces es imprescindible analizar la influencia de las películas de dibujos animados de Disney en su forma de imaginarse el panorama cultural [...] La visión cinematográfica de Disney de la niñez y de la sociedad tiene que ser aceptada y analizada como una cuestión históricamente específica de análisis y de intervención social. (2001, p. 99).

En el caso de los memes y otros artefactos de internet, el peligro subyacente tiene un carácter distinto, ya que al ser un producto original y casi endémico de la Red, suman el riesgo añadido de su frescura y disidencia. Además, a diferencia de lo que suele suceder con la apropiación de otras imágenes de la multinacional Disney que requieren de autorización de esta empresa, este sistema de publicidad gratuito consigue que las princesas sigan vivas y se siga hablando de ellas. Es lo que se conoce como efecto Streisand, denominado así en honor a la cantante Barbra Streisand, que denunció una web por difundir una imagen de su mansión sin su permiso y provocó el efecto contrario, popularizándose en Internet en lugar de pasar desapercibida.

Por todo ello, resulta obligatorio hacer visibles todas estas desigualdades, ya que si no intervenimos desde la educación crítica y los movimientos activistas, estaremos perpetuando un modelo androcéntrico obsoleto que encasilla a las mujeres en prototipos estereotipados. Tenemos que intentar que «[...] el ámbito de la cultura popular que Disney invade cada vez con más frecuencia para enseñar valores y vender artículos a los niños sea considerado

seriamente como un escenario de aprendizaje y controversia» (Giroux en Aparici, 2010, p. 73).

Referencias bibliográficas

APARICI, R. (Coord.) (2010). *La construcción de la realidad en los medios de comunicación.* Madrid: UNED.

CANTILLO, C. (2015). *Imágenes infantiles que construyen identidades adultas. Los estereotipos sexistas de las princesas Disney desde una perspectiva de género. Efectos a través de las generaciones y en diferentes entornos: digital y analógico.* Tesis Doctoral. Madrid: UNED.

CANTILLO, C. y GONZÁLEZ, A. (2013). *76 Años de sexismo asumido y aprendido: de las princesas Disney a los memes de internet.* En II Congreso Internacional. Educación Mediática & Competencia Digital. Barcelona (Disponible en: http://www.uoc.edu/portal/es/symposia/congreso_ludoliteracy2013/conclusiones_actas/ACTAS_DEFINITIVAS_CONGR consultado el 19 de agosto de 2015).

CASTELLS, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

CORREA, R.I., GUZMÁN, M.D. y AGUADED, J.I. (2000). *La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios.* Huelva: Grupo Comunicar.

ECO, U. (1995). *Apocalípticos e Integrados.* Barcelona: Tusquets Editores. Recuperado de: http://monoskop. org/images/c/c4/Eco_Umberto_Apocalipticos_E_Integrados_1984.pdf

GIROUX, H. A. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.

– (2001). *El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

HARAWAY, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

JIMÉNEZ, T. y REVUELTA, M. J. (2008). *Aprobado en lengua, matemáticas... y TV.* En Comunicar, vol. XVI, núm. 31 (pp. 159-166). Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15803121

MARTEL, F. (2012). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid: Santillana.

MARTÍNEZ, R. (2014). *El significado cultural del meme se propaga con el relajo cibernético.* En La Jornada, 8 de julio de 2014 (Disponible en: http://www.jornada.unam.mx/2014/07/08/cultura/a07n1cul, consultado el 10 de agosto de 2015).

MILNER, R. M. (2012). *The World Made Meme: Discourse and identity in participatory media.* Charleston: University of Kansas.

MORÍN, E. (2001). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

RIVAS, C. (2010). *Cine paso a paso. Metodología del autoconocimiento: Zona cero y la vida se amputa en seco.* México: Conaculta.

RODRÍGUEZ, D. (2013). *Memecracia. Los virales que nos gobiernan*. Barcelona: Planeta.

STEIMBERG, S. R. y KINCHEOLE, J. L.(2000). *Cultura infantil y multinacionales: la construcción de la identidad en la infancia.* Madrid: Morata.

WOLLSTONECRAFT, M. (2005). *Vindicación de los derechos de la mujer.* Madrid: Istmo.

ZUNZUNEGUI, S. (1996). *La mirada cercana. Microanálisis fílmico.* Barcelona: Paidós.

Bloque 3
Experiencias sobre la pedagogía del hacer

Alicia Blas Brunel
Ana Contreras Elvira
Fernando Bordignon
Alejandro Iglesias
Raquel Rennó

Hacer pedagogía políticamente. Prácticas de artes escénicas, pedagogía crítica y rituales de resistencia

ALICIA BLAS BRUNEL
ANA CONTRERAS ELVIRA



Imagen.
Alicia Blas (2015)

En este trabajo relatamos las prácticas pedagógicas colaborativas desarrolladas por ambas durante los tres últimos cursos en la Real Escuela Superior de Arte Dramático de Madrid, sus fundamentos pedagógicos y las reflexiones suscitadas. Queremos expresar nuestro agradecimiento al alumnado de tercero de dirección escénica y tercero de escenografía de los cursos 2013-14, 2014-15 y 2015-16 de la RESAD y al resto de colaboradores/as de estas experiencias, así como a todos y todas las que nos han acompañado y ayudado a repensarlas y analizarlas desde fuera. Mucho de lo aquí expuesto ha sido compartido en artículos, comunicaciones, mesas redondas y conferencias diversas (Blas & Contreras, 2015, 2016).

Introducción: teatralidad, participación y comunicación: «hacer pedagogía políticamente»

¿Pedagogía? El arte de «aprender a ver abismos allí donde hay lugares comunes», según la expresión de Karl Kraus.
Didi-Huberman, *Cuando las imágenes toman posición*

Históricamente el arte en general, y las artes escénicas en particular, ha sido, además del espejo de la sociedad en la que se gestó, un laboratorio de pruebas de proyectos políticos, urbanísticos, científicos y estéticos, al principio utópicos, y posteriormente extendidos y normalizados. Desde esta lectura, el colectivismo y la interdependencia positiva y transmedia propia de toda creación escénica, su carácter relacional, así como la imprecisa frontera que en el teatro existe entre comunicación, ludificación y pedagogía hace del mismo un campo de experimentación especialmente fértil en el que revelar cuestiones que no le son exclusivas, ya que atañen al cambio de paradigma cultural que estamos viviendo, pero que por su propia especificidad son más explícitas y evidentes. Su práctica puede, por tanto, contribuir a recuperar y renovar experiencias colaborativas que, aunque escamoteadas en la historia de *los grandes logros de la enseñanza*, abren vías alternativas sobre las que transitar. O al menos pueden servir para incitar nuevos *rituales de resistencia* (McLaren, 1995). Se trataría no tanto de enseñar pedagogía crítica o política, sino, parafraseando la célebre frase del grupo Dziga Vertov, *hacer pedagogía políticamente.* Ya que, como dice Laferrière «el arte dramático y la pedagogía de la creatividad se encuentran cuando se trata de sensibilizar a la persona que aprende en la complejidad de sus estructuras mentales, enseñando al estudiante a dialogar con las informaciones aprendidas y adquiridas por la experiencia, la experimentación y la vivencia» (1997, p. 62). La familiarización con el principio agonístico y el *conflicto*, propios del teatro (y reelaborados políticamente por Chantal Mouffe), facilita un camino que conecta con la tradición de las escuelas progresista, democrática, crítica o libertaria, los conceptos de aprendizaje e imaginación dialógica de Bakhtin que fundamentan comunidades de aprendizaje e interdisciplinariedad, y la puesta en práctica de la pedagogía de Paulo Freire que realiza Augusto Boal con su *Teatro del oprimido* (2009).

Para ello es necesario ensanchar las concepciones de política, de teatro y de educación, y tener en cuenta los múltiples paralelismos que, como ya expusieron en la década de los años 90 del siglo XX Brenda Laurel y Janet H. Murray, hay entre la comunicación digital y la teatral y su estructuración en redes horizontales e interdependientes. El desencanto frente a la formación académica instruccionista lineal y sus preceptos obsoletos, no evita caer en el neoliberalismo consumista y su cultura del *cáterin* de experiencias y entretenimientos: *Participación* no es equivalente a *capacidad de decisión, creación o emancipación*. La gente de teatro lo sabemos bien, y llevamos años manejando términos como *alienación, distanciamiento* o *identificación*; ya que *el público* es también el *personaje colectivo* que ocupa el espacio *público* y remite a las plazas, los procesos activistas y el desarrollo de una cultura de *lo común* que recorren lo performativo desde su mítico origen en la fiesta popular.

Para cuestionar y evidenciar convenciones que a fuerza de repetirlas vemos naturalizadas, se requieren nuevas metodologías pedagógicas y también nuevas —y viejas— formas teatrales, ya que la relación entre forma y contenido es inseparable. Formas teatrales *constituyentes* e *instituyentes* (Dardot & Laval, 2015).

En las experiencias que vamos a referir a continuación, hemos explorado las posibilidades del teatro discursivo, asociativo y relacional contemporáneo pero también las de algunos géneros del teatro pre-burgués que tienen ciertas concomitancias con el teatro político posdramático actual (Contreras, 2016). El objetivo era dejar de *ser realistas* ética, política y estéticamente, y hacer teatro ética y políticamente desde y en la *realidad* y sus *ficciones* (Sánchez, 2007). Es decir, *actuando*, y *actualizando*, el potencial revolucionario del teatro, *ocupando* la institución teatral y haciendo posible *lo imposible*, como es la pretensión de todo activismo.

Cazando fantasmas: *tres ejercicios escénicos que intentan* tocar el alma del neoliberalismo

Las experiencias teatrales significativas encienden verdaderamente la luz en zonas oscuras del alma.
Anne Bogart,
La creación artística en una sociedad inestable.

Los conocimientos científicos más actuales están confirmando lo que siempre transmitió la sabiduría tradicional, y el arte intuyó. La red invisible que une a los seres humanos y que sienta las bases de la empatía. El director teatral Peter Brook declaró en una ocasión que con el descubrimiento de las neuronas espejo, la neurociencia está empezando a comprender lo que el teatro había sabido desde siempre: la facultad de compartir acciones y emociones, y cómo la presentación de una experiencia colectiva y socializada transforma lo individual, personal e íntimo en algo común.

En el desempeño de la performatividad se manifiesta que la diferenciación rígida entre los procesos perceptivos, cognitivos y motores es artificial: *el cerebro que actúa es un cerebro que comprende* (Sofia (coord.) 2010). Según Richard Sennett afirma en *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo* «cuando distinguimos entre la praxis y la idea, la práctica y la teoría, la que resulta perjudicada es la parte intelectual. Disociar el ámbito material del analítico tiene como consecuencia un debilitamiento intelectual, una disminución de nuestra capacidad de visión y de comprensión» (2013, p. 13). Por ello, el desarrollo de la *creatividad conjunta* propia de un proyecto artístico como el que a continuación vamos a detallar, puede verse como una práctica activista educomunicativa en la que, desde la colaboración y economía de redes y cuidados propias de la tradición feminista, la crítica poscolonial y la disidencia corporal, se propone una alternativa al mito del genio romántico (eje y fundamento del actual sistema del Arte) que deconstruye y cuestiona categorías como la *expresión subjetiva*, la *obra original*, la competitividad, o la propiedad intelectual, que están en el mismo centro del *alma* del capitalismo, y nos prepara para el paradigma cultural colectivo que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las nuevas prácticas políticas, económicas y sociales están poniendo en evidencia. Según dice la ingeniera informática y reconocida hacker Marga Padilla, experta en los usos sociales y políticos de las nuevas tecnologías, «es necesario entender la lógica de las redes, dentro y fuera de internet, porque en ellas se da un cambio en la distribución del poder, y la dificultad es que sólo lo puedes entender participando y estando dentro». Y ahí es como el teatro puede convertirse en un lugar privilegiado de encuentro y de aprendizaje. Una oportunidad para llevar *lo que no estaba allí*, como en la *nueva política*, al centro del discurso público. Los contenidos, y también su forma de constitución.

Por eso hemos integrado en nuestras clases la experiencia asamblearia y de autogestión espontánea, desarrollada en los últimos años en los movimientos de revuelta que surgieron en distintas partes del globo en 2011, y que en nuestro país se conoce como 15M (Blas, Aguilar, Neira, 2013). La pedagogía teatral puede servir de inspiración, y se inspira, en otras formas de organización colectiva en términos de comunicación y circulación abierta, incontrolable y ambigua (Tiqqun, 2005). Cada uno de los proyectos que explicaremos a continuación cronológicamente, se ha realizado en el primer trimestre de los tres últimos cursos desde ese planteamiento, y aunque se desarrollaron dentro del marco de unas asignaturas regladas se abrieron a múltiples aportaciones que los ligaban con su entorno, más allá del académico, mediante jornadas, encuentros e intercambios que complementaron la actividad lectiva habitual y que continuaron desarrollándose virtualmente gracias al uso de las redes sociales y las aplicaciones móviles. Con ello queríamos resituar el teatro frente a los problemas del mundo, ocupando el escenario desde el doble punto de vista platónico, como lugar de la actividad pública y de la exhibición de los *fantasmas*.

Duelo y memoria *(2013): el fantasma de las silenciadas «navidades pasadas»*

Cuando entras a formar parte en un proyecto colectivo de gran magnitud como ha sido éste, lo primero que sientes es una sensación de ir a la deriva y al mismo tiempo, un compromiso por sumar tu experiencia tanto personal como profesional.
Paz Palau, alumna de dramaturgia participante en el proyecto.

Todo aprendizaje es un viaje, un viaje de exploración y descubrimiento. Un viaje inmóvil hacia las profundidades de lo desconocido. A lo ignorado que hay fuera, pero sobre todo, dentro de nosotros.

Este primero, fue un viaje iniciático. Las artes no se pueden enseñar, pero se pueden aprender, así que la mejor manera en la que un docente puede hacer su trabajo es aprendiendo. Mostrando y demostrando pasión y entusiasmo. Además, la lección de las mareas y plataformas de afectados nos impelía a ser lo más honestas posible, a no esconder nuestros *intereses* y seleccionar un tema que nos *afectara*. El director de escena Peter Sellars (2004, p. 64) dice que el teatro es, sobre todo, el lugar donde se exponen los tabúes de la sociedad; pero también donde se convoca a los ancestros para que hablen a través de nosotros.

Teniendo en cuenta que el teatro discursivo que pretendíamos trabajar requiere elegir un asunto importante y no resuelto, empezamos con uno de los grandes conflictos de la Historia *voluntariamente olvidada* de España: las fosas de la represión franquista. Denominamos al proyecto «Duelo y Memoria» para destacar el dolor latente e invisible que genera la falta de un ritual funerario y pensábamos que hacer memoria en un entorno como el nuestro, de trauma colectivo, podía ser terapéutico.

Pronto nos dimos cuenta que hacer memoria en el contexto neoliberal de la inmediatez y el rápido olvido, es además revolucionario. Abraham y Torok (1978) explicaron que se necesitan tres generaciones para que aparezcan los fantasmas: la primera es la que comete el crimen, la segunda lo silencia, y a la tercera el fantasma se aparece, solicitando imperiosamente ser desenterrado. Nosotras pertenecemos a esa tercera generación. Al igual que los fantasmas, la memoria es la presencia del pasado en el presente. En nuestro caso, además del componente ético y de grandes posibilidades plásticas y escénicas, las fosas nos daban la oportunidad de bucear en la genealogía de nuestra profesión y entroncar con una tradición que se puede trazar desde Antígona y remite al origen mítico de la tragedia: el sacrificio y las ceremonias que articulan a la ciudadanía. Esto era clave para romper la división estricta emisor-receptor, ya que la iconografía presente en el inconsciente colectivo construye el imaginario popular. Por ello poco nos sorprendió cuando por algún tipo de sincronicidad, el tema volvió a ser noticia justo en ese momento, o cuando al hacer de nuestra clase un lugar de encuentro con la sociedad y ser flexibles con el grado y tipo de implicación y compromiso con el que se podía participar, muchas personas y colectivos se interesaron y

aportaron sus perspectivas. Entre otras, la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica y familiares de represaliadas con quienes trabajamos estrechamente.

Romper la *ley del silencio* ya era una posición ideológica, pero la verdadera lección fue abrir el debate a diferentes posturas y posiciones. Fueron emocionantes los descubrimientos que muchos hicieron sobre su historia personal y familiar. No es una cuestión baladí: El autoconocimiento es fundamental para el estudiante y profesional de las artes, y creemos que no fue casual que el buen resultado escénico permitiera que muchos de los trabajos, tanto de este como del resto de proyectos, se acabaran representando en teatros y festivales fuera del ámbito académico.

Un conocimiento *de uno mismo* que también es importante para el artista-pedagogo que se atreve a renunciar a la *potestas* de la jerarquía represora en beneficio de la *auctoritas* que aporta la experiencia entre iguales (Rancière, 2003). Así, al retornar de nuestra metafórica aventura, nos dimos cuenta que en esta primera prueba, y aunque, o precisamente porque, partíamos de un silencio impuesto, el hallazgo principal tenía que ver con el difícil ejercicio de *tomar y ceder la palabra*, de *hablar* y decir. *Aprender a hablar* es imprescindible en los distintos aspectos que confluían en esta práctica: educación, comunicación, activismo. *Aprender a dialogar* es básico en una sociedad que pretende ser democrática, y es algo que generalmente no se enseña.

Aprender es, pues, dialogar, con los vivos, pero también con los muertos. Desenterrar el pasado, bajar a las profundidades de uno mismo e instruirse con los que nos precedieron. Por ese motivo llamamos a nuestra práctica *espiritismo dialógico* y empieza reunidos en círculo, como mediums o brujas, para dar la palabra al que no tiene voz, nombrar al silenciado y visibilizar al invisible desde el compromiso y la perspectiva feminista. Como dice la directora de escena Anne Bogart, «Los programas políticos han conspirado contra la habilidad de los ciudadanos para hablar. Las palabras son peligrosas y pueden ser muy poderosas. Hace falta esfuerzo y testarudez para acabar una frase» (2015: 35). Una testarudez, aún más necesaria cuando las que lo intentan son mujeres.

Inmigración y desarraigo *(2014): el fantasma de las indiferentes navidades presentes*

Y aquí es donde descubrí que cuando hay uno equipo, de alguna manera cada individuo ocupa un rol (…) y que no es necesario seguir las
órdenes de nadie, simplemente confiar en cada unoy en el proyecto, por supuesto con trabajo, esfuerzo y disciplina.
Gracia Hernández,
alumna de interpretación participante en el proyecto.

Si la falta de un ritual de duelo que cerrara las heridas abiertas por la Guerra Civil en la sociedad española nos llevó al origen mismo del teatro en el primer ejercicio, el terror a *lo*

diferente fue el tópico temático que guió la siguiente propuesta.

La catarsis, según Aristóteles, consiste en la purga del exceso de dos emociones: la compasión y el temor. Esta purga es la válvula de escape que impide la explosión que permita la transformación en una sociedad más justa. Desde una posición activista, propusimos exactamente lo contrario: Atrevernos a experimentar, sin pánico, el exceso de dolor y de miedo. En «Duelo y memoria» habíamos experimentado el dolor, el *pathos* ajeno que se siente como propio. Ahora, en «Inmigración y desarraigo» nos tocaba enfrentarnos al miedo del hoy. Esa era la emoción que nos acompañaría en este segundo viaje: un periplo científico, antropológico casi, en busca del *Otro*. El problema elegido, la inmigración, como nos había ocurrido el año anterior, fue profusamente tratado en los medios debido a las actuaciones policiales y gubernamentales en la valla de Melilla acaecidas en esos meses, y fue aún más polémico. Aquí colaboramos con la Comisión Española de Ayuda al Refugiado y con la Asociación Sin Papeles de Madrid. No se trataba de hablar del pasado, nuestro aprendizaje tenía que ver con el *hacer ahora*.

El teatro es acción. El aprendizaje del teatro consiste en *aprender a actuar*, a intervenir en el escenario y, de algún modo, en lo político. Como dijo Gérard Mortier (2006), el teatro es un «elemento esencial de la sociedad. Una sociedad sin teatro se convierte en una sociedad en la que lo político corre el riesgo de convertirse en pura representación. El teatro debe hacer política para que la política no termine convirtiéndose en teatro». Esto nos llevó a cuestionarnos acerca de nosotros mismos y de nuestra sociedad. Según Avishai Margalit, una sociedad decente es aquella cuyas instituciones no humillan a las personas. Una sociedad civilizada, sin embargo, es aquella cuyos miembros no se humillan entre sí (2010, p. 15). A partir de aquí nos dimos cuenta de que había mucho por *hacer* y, sobre todo, *deshacer*, desde la pedagogía y desde el teatro. Ya que, si bien muchas veces ambos pueden ser potentes agentes de manipulación y socialización conservadora, también pueden ser una forma privilegiada de *construir en común*, de construir discursos y prácticas comunes. De *representar lo que la vida tiene de irrepresentable* y, exorcizando nuestros temores, desmontar los mecanismos de construcción de la identidad a través de la competitividad y la lucha. Un dispositivo de, utilizando la terminología acuñada por la célebre crítica cultural Suely Rolnik, *desprogramación del inconsciente colonial;* que conecta la crítica social y la crítica artística desde la emoción, la praxis y la fisicidad corporal.

Para ello había que ser conscientes de que el *teatro* que habitualmente se tiene como referente, es, como la escuela burguesa, un dispositivo disciplinario, no solo en sus modos de producción y disfrute, sino en la propia estructura del modelo espectacular hegemónico, el drama (Vicente, 2013). E incidir sobre ello, ya que no es el único posible, ni existente. Como la escuela tradicional, ese tipo de teatro enseña al público-alumno las jerarquías sociales, los horarios de trabajo y ocio, la sujeción de los cuerpos, las voces y las mentes, y los requisitos de la democracia liberal representativa: la separación entre los que *representan* y los que son *representados* (Scotini, 2012). Lo que puede denominarse *el drama burgués* es, por lo tanto,

un proyecto pedagógico social y, como en la escuela burguesa, el procedimiento a través del cual se lleva a cabo su proyecto pedagógico es el de la *ficción*; es decir, el de mantener al alumno-espectador aislado de la experiencia directa. Esta separación, en última instancia, de cuerpo y mente, es doblemente contradictoria en un campo como el de la teatralidad, definido, como decimos, por la acción y sensorialidad del *momento presente*. Así, aulas y teatros no son otra cosa que cavernas platónicas, sustentadas sobre convenciones abstractas muy cuestionables e interesadas. Como dice Anatoli Vassiliev (Lupo, 2006), el teatro convencional educa personalidades *patológicas* para un mundo de enfermos. Lo cual no es óbice para que, desmontados sus mecanismos coercitivos, drama, escuela y ficción puedan ser reapropiados y *agenciados* subversivamente, como *de facto* lo son por el *artivismo* (Martín, 2015; Ramírez, 2014). En este sentido, no se trataba de *com-padecer* a unos Otros ficcionales, sino de *hacer-con* esos Otros reales, *descolonizando la escena*, aplicando la teoría postcolonial y los estudios sobre inter e intraculturalidad teatral e intentando una praxis no imperialista que no supusiera una nueva explotación del diferente (Bharucha, 2000, Knowles, 2010).

Plena inclusión en el teatro clásico: la gran folla. ***(2015): el fantasma de un futuro prometedor***

La mayoría de la gente piensa que los síndromes de down no valemos para nada, y yo esta tarde les voy a demostrar que no es así.

Paloma Orellana,
bailaora de flamenco miembro del Psicoballet de Maite León, participante en el proyecto.

Este proyecto comenzó a partir de una propuesta de colaboración por parte de los organizadores del *I Congreso de Teatro Musical del Siglo XVIII*, que se dio de manera simultánea a otros contactos establecidos con la fundación *Plena Inclusión Madrid* que aglutina a las asociaciones de discapacidad intelectual de la Comunidad Autónoma. Con ella nos proponíamos realizar un viaje al futuro: una exploración prefigurativa propia del artivismo (Boyd & Mitchell (ed.), 2014). Construir una educación y una escena no excluyentes ni segregadoras, alejadas de los planteamientos terapéuticos con los que se distorsiona o incluso degrada la actividad de estos artistas. Mostrar que es posible una escuela y un escenario verdaderamente democráticos, habitados por cuerpos disidentes y diversos.

Las piezas a representar eran carnavalescas, y eso nos llevó a exponer la posibilidad de un mundo al revés en todos los sentidos. Superado el dolor y el miedo, llegaba la catarsis, la liberación de los recuerdos que perturban el ánimo. Ya no debíamos aprender a hablar o hacer, sino a *sentir*. Atrevernos a experimentar la alegría de vivir un mundo nuevo de emociones y afectos, aceptando el papel revolucionario de la alegría y de la fiesta, del

encuentro con los otros, la vivencia de la igualdad, la aceptación plena de la diversidad. En un mundo donde la competitividad y la lucha nos hacen a menudo *pánicos* y *crueles*, como decía el poeta Luis Rosales, donde la depresión es endémica y la tristeza es ley, es necesario aprender a disfrutar.

Los cinco actores y bailarines con diversidad intelectual que participaron en el proyecto, así como un actor en su senectud, se integraron en los equipos de trabajo formados por alumnado, profesorado y profesionales de las artes escénicas, asistieron a las clases y a los ensayos como el resto de profesionales que colaboran habitualmente en los proyectos del centro. Actuando en lo más alto de la academia, dieron una *lección* de la cual aprendieron doctores y catedráticos:

> Actualizar la sátira sobre la diversidad social que planteaban las piezas breves del siglo XVIII, nos llevó a incorporar a colectivos que hasta la actualidad han quedado silenciados. [...] El resultado permite demostrar que todos tenemos la posibilidad de actuar en igualdad de condiciones en un espectáculo profesional siempre que el planteamiento del trabajo tenga en cuenta las habilidades de cada uno. (Hèctor Mora, alumno de Dirección escénica, participante en el proyecto).

Poniendo en tela de juicio normas de nuestros sistemas educativo y artístico, planteadas para segregar en vez de para educar y crear en la diversidad, seguimos el ejemplo y magisterio de Bob Wilson, DV8, Societas Raffaello Sanzio, Pippo del Bono, y tantos otros creadores contemporáneos que cuentan en sus elencos con corporalidades y percepciones diferenciadas e indómitas como actitud política y como reflejo directo de la complejidad y variedad de la sociedad.

Nos enfrentábamos, de nuevo, al problema de qué tipología teatral era posible y pertinente. Si en los proyectos anteriores habíamos indagado en formas de teatro posdramáticas, ahora se trataba de estudiar las predramáticas. Así, experimentamos formas del trabajo teatral del XVIII análogas a otras del siglo XXI: las *comunidades de aprendizaje* entre actores reconociendo y potenciando las inteligencias singulares, empoderando y capacitando; el collage y el reciclaje (propio de los géneros escénicos dieciochescos), que invierte la lógica capitalista y neoliberal de producción y consumo e introduce el concepto de autoría social; el intercambio físico e intelectual con el público, pensando lo teatral y lo político «como el arte de facilitar encuentros y formar hábitos que construyan cuerpos colectivos más potentes (multitudes). De construir otras formas de sincronizar y orquestar cuerpos y ritmos; otras lógicas prácticas y encarnadas» (Beardsley-Murray en Fernández-Savater, 2015. En definitiva, entendemos el teatro y la pedagogía teatral como una forma de establecer relaciones EMIREC a partir de las cuales generar reflexión, pero sobre todo acción política y social.

Conclusiones: el teatro como práctica de lo común ¿podemos sortear la lógica neoliberal gracias a una pedagogía colaborativa?

Quizás no llegaremos nunca a encontrar respuestas, pero en su intento se abrirán procesos íntimos y colectivos de análisis y reflexión que, posiblemente, nos transformarán como ciudadanos y sociedades.
Josep María Miró, *Teatro sin respuesta.*

Tras una experiencia de tres cursos, tenemos una perspectiva lo suficientemente amplia para valorar los logros y peligros del tipo de trabajo que estamos realizando. Nuestro objetivo era desarrollar una práctica de lo común y combatir la razón neoliberal (Dardot & Laval, 2013) desde el lugar en el que nos encontramos, donde confluyen los ámbitos de lo pedagógico y lo artístico. Es decir, queríamos transmitir a nuestro alumnado la necesidad de desarrollar una capacidad crítica como emisores o receptores del espectáculo teatral y reivindicar la inserción de la praxis escénica en el centro de lo social en vez de restringirla a los terrenos del ocio y el entretenimiento más o menos elitista; y, por supuesto, concebir el teatro y la pedagogía como una forma artística de pensar y construir juntos el mundo que queremos, desde la confianza y la aceptación de la incertidumbre. Ya que «confiar es apostar y aprender a relacionarnos con lo que no sabemos de los demás, con lo que no sabemos si acabará bien o mal. Sólo así nuestro hacer será un estar haciendo y nuestros deseos se convertirán en desafíos vivibles» (Garcés, 2016)

De ahí que planteásemos cada práctica como una experiencia de dos meses y medio, con una clase conjunta semanal, en la que el alumnado simplemente debía enfrentarse a unos ejercicios y pasar por el proceso sin ninguna pretensión de lograr resultados mostrables o evaluables. Esa era una forma de que recuperara su libertad y autonomía, dejando la experiencia ajena a la lógica del mercado y las trampas de la evaluación y sus calificaciones.

Si bien podemos afirmar que todo lo que nos propusimos se ha conseguido en mayor o menor medida, la empresa ha tenido sus dificultades y resistencias. Al fin y al cabo, el neoliberalismo ha colonizado tanto nuestras mentes y cuerpos como los de nuestro alumnado. Sin embargo, estos obstáculos no nos han impedido aprender varias cosas. Es más, incluso las han potenciado y subrayado. Así, comprendimos que lo común no se puede imponer ni dar por supuesto, sino que hay que dotarse de unas normas consensuadas por todos los participantes. Por otro lado, el aprendizaje solo se puede producir estableciendo analogías con lo ya sabido, por lo tanto es importante reivindicar y difundir las experiencias pedagógicas y teatrales del pasado basadas en *lo común*, buscar y mostrar modelos en los que podamos apoyar nuestros pasos. Más aún si consideramos que el neoliberalismo es un totalitarismo y, como tal, quiere imposibilitar la diversidad.

Finalmente, el aprendizaje colaborativo no sigue la lógica neoliberal de la inmediatez, no se puede evaluar a corto plazo, es un aprendizaje que en muchos casos se produce tiempo después de la experiencia pedagógica en sí, por lo tanto, hay que tener paciencia y no caer en el desánimo si los frutos no son inmediatos. Se trata de una concepción de la pedagogía como experiencia vital, no como producto de consumo en el *régimen del cáterin*.

Las conclusiones más interesantes, sin embargo, tienen que ver con el peligro de que una práctica de *lo común*, anti-neoliberal, como ésta, puede transformarse en una práctica neoliberal, confundiendo la pedagogía colaborativa con el trabajo en equipo de una industria cultural.

Eliminar la competitividad y la lucha, negarse a la clasificación y la segregación, subvertir la idea del triunfo excluyente, generar interdependencias positivas en las que las metas individuales solo pueden conseguirse si cada uno de los compañeros que constituyen el colectivo logra las suyas, son medios para escapar a la lógica de la sociedad del rendimiento (Han, 2010), para eludir transformarse en *tontos racionales*, sin sentimientos, sin moral, sin dignidad, sin compromisos interpersonales y sociales (Sen, 1986). Por ello, aún siendo conscientes del peligro y las contradicciones, no debemos renunciar a celebrar los logros *del estar haciendo*, de lo que se siente, se dice y se hace en presente. Pues, como dice Anne Bogart, «vivimos tiempos muy especiales que exigen respuestas muy concretas. Al margen de la magnitud de los obstáculos (políticos, financieros o espirituales) lo único que no nos podemos permitir es la inacción por desánimo» (2015).

Referencias bibliográficas

ABRAHAM, N & TOROK, M. (1978): *L'écorce et le noyau*. Paris: Aubier-Montaigne.

BANDERA, M. (04/01/2016). Nuestros enemigos son el cinismo y la impotencia. *Lamarea*. Recuperado de: http://www.lamarea.com/2016/01/04/80285/

BAKHTIN, M. (1981): *The dialogic imagination: Four essays.* Austin: University of Texas Press.

BHARUCHA, R. (2000): *The Politics of Cultural Practice: Thinking Through Theatre in an Age of Globalization*. Hanover, NH: Wesleyan UP.

BLAS, A., AGUILAR, J. M. & NEIRA R. (2013): De las redes a las calles, de las calles a las aulas: una nueva identidad en la colaboración, en Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizaje. *Actas II Congreso Internacional Educación Mediática y competencia digital*. Barcelona: UOE.

BLAS, A. & CONTRERAS, A. (2015): Hacer teatro políticamente: procesos de construcción de discursos comunes. Piscator y Brecht en el siglo XXI, *ADE-Teatro* 154, 48-57.

— (2016): Desde dentro del círculo mágico. Espiritismo dialógico: pedagogía colaborativa y teatro discursivo. Cuando la forma y el contenido son indisolubles», *La lámpara maravillosa*, 1, (en prensa).

BOAL, A. (2009): T*eatro del oprimido*. Madrid: Alba.

BOGART, A. (2015): *Antes de actuar. La creación artística en una sociedad inestable*. Madrid: Alba.

BOYD, A. & MITCHELL, D. O. (eds.) (2014): *Bella revuelta. La caja de herramientas para hacer la revolución*. Santander: Milrazones.

CONTRERAS, A. (2016): Oratoria y Alegoría en el teatro discursivo y asociativo contemporáneo en España. En B. Bottin, D. Thion Soriano-Molla y Ch. Manso: *Creación, experimentación y difusión del teatro contemporáneo español y latinoamericano*. Madrid: Fundamentos. (en prensa).

DARDOT, P. & LAVAL, C. (2015): *Común. Ensayo de la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

— (2013): *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

FERNÁNDEZ-SAVATER, A. (2015): Jon Beasley-Murray: La clave del cambio social no es la ideología, sino los cuerpos, los afectos y los hábitos, *Eldiario.es*, 20 de febrero de 2015. Recuperado de:

http://www.eldiario.es/interferencias/Podemos-hegemonia-afectos_6_358774144.html
FREIRE, P. (2012): Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.
HAN, B. (2010): *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
KNOWLES, R. (2010): *Theatre & Interculturalism*, Hampshire: Palgrave Macmillan.
LAFERRIÈRE, G. (1997): *La pedagogía puesta en escena. El artista-pedagogo y el modelo de formación basado en la mezcla y el mestizaje*. Ciudad Real: Ñaque.
LUPO, S. (2006): *Anatoli Vassiliev. Au coeur de la pédagogie théâtrale. Rigueur et anarchie*. Paris: L'Entretemps.
MARGALIT, A. (2010): *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
MARTÍN SAURA, L. (2015): Artivismo. Recuperado de: http://leodecerca.net/category/artivismo-2/
MCLAREN, P. (1995): *La escuela como un performance ritual*. Madrid: Siglo XXI.
MIRÓ COROMINAS, J. M. (2015): Teatro sin respuesta. Recuperado de: http://youbumaye.com/papers/2015/11/18/teatro-sin-respuesta/
MORTIER, G. (2006): La flauta mágica: el día después, *Minerva*, 2. Recuperado de: http://www.revistaminerva.com/articulo.php?id=49
RAMÍREZ BLANCO, J. (2014): *Utopías artísticas de revuelta*, Madrid: Cátedra.
RANCIÈRE, J. (2003): *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
RIECHMANN, J. (1987): Con Bob Wilson en la carretera. *Primer Acto*, 221, 81-85.
SÁNCHEZ, J. A. (2007): *Prácticas de lo real en la escena contemporánea*. Barcelona: Visor.
SELLARS, P. (2004): Ser actor, interpretar, actuar. En J. Féral (ed.): *Os camiños do actor. Formar para actuar*. Vigo: Galaxia, 63-78.
SEN, A. (1986): Los tontos racionales: una crítica de los fundamentos conductistas de la teoría económica, en F. Hahn & M. Hollis, *Filosofía y teoría económica*. México: FCE, 172-217.
SENNETT, R. (2013): *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*. Barcelona: Katz/CCCB.
SCOTINI, M. (2012): The Disobedient Class, en P. Gielen y P. De Bruyne, *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism versus Cynicism*. Amsterdam: Valiz, 181-200.
SOFIA, G. (coord) (2010): *Diálogos entre Teatro y Neurociencia*. Bilbao: Artezblai.
TIQQUN (2005): *Teoría del Bloom*. Barcelona: Melusina.
VICENTE, C. DE (2013): *La escena constituyente. Teoría y práctica del teatro político*. Madrid: Genérico.

Pensamiento computacional creativo a través de makerspaces y hackerspaces. Experiencias en espacios formales de aprendizaje en Argentina

FERNANDO BORDIGNON
ALEJANDRO IGLESIAS

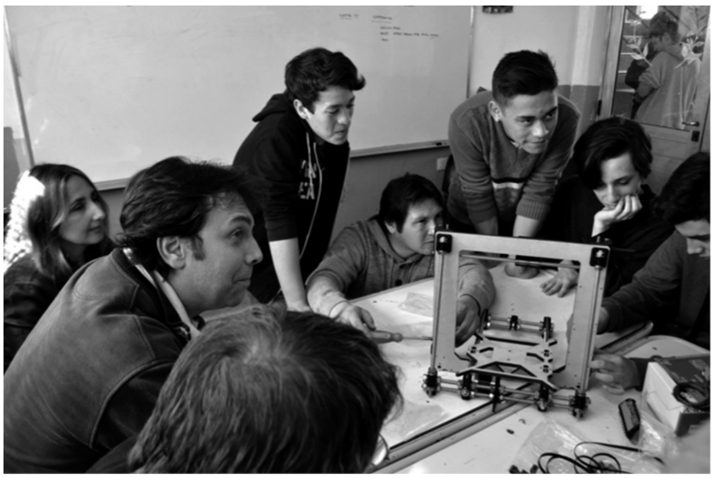


Imagen.
Fernando Bordignon (2015)

Introducción

La sociedad, en las últimas décadas, ha transitado por un proceso de cambios importantes, donde la ciencia y en particular la tecnología digital, han sido los motores de dichos sucesos. Una metáfora que ilustra el concepto anterior puede darse en el sentido que «hemos pasado de una sociedad analógica a una nueva versión de sociedad digitalizada». Este desarrollo acelerado de tales tecnologías, junto a su expansión en aplicaciones y usos —en múltiples ámbitos— ha modificado significativamente la forma en que las personas acceden a la información, se relacionan y se organizan (Castells, 1996). Con profundos efectos en los espacios educativos, laborales y de entretenimiento, dado que tales tecnologías son transversales a la vida misma del hombre.

Desde la educación, hoy el proceso de construcción de conocimiento se da a partir de un aprendizaje compartido y un trabajo colaborativo, en un ambiente donde la información es fácilmente accesible por el grado de diseminación y deslocalización que posee (Martín Barbero, 2003). Este panorama es totalmente distinto al entorno clásico educativo establecido (de tipo gutenbergiano) derivado de la modernidad. Hoy asistimos a un nuevo modelo de sociedad, donde el conocimiento y su generación han pasado a ser motores de la economía de los países, se requieren ciudadanos con nuevos saberes, habilidades y capacidades.

El pensamiento crítico es un saber transversal a todas las disciplinas, que debe ser tenido en cuenta y promovido de manera continua. Dado que se configura como un proceso cognitivo valioso que facilita el análisis sistemático de los datos, opiniones e informaciones que cotidianamente atraviesan la vida de los ciudadanos. Aceptar tales elementos informativos como válidos o falsos, a partir de un proceso reflexivo natural que surja desde el individuo mismo, es toda una tarea pedagógica que aún tenemos pendiente como educadores. Pensar críticamente, para poder actuar de manera apropiada es una habilidad fundamental en estos tiempos, donde las redes y el espacio de flujos que conforman son parte real de nuestra vida diaria. En la actualidad, existe un incremento en la demanda de personas emprendedoras, creativas, que practiquen el pensamiento crítico, que tengan fluidez digital (Resnick, 2007), que trabajen en equipo y que sepan desarrollarse en ambientes dinámicos donde la incertidumbre es parte de los mismos. Los procesos de formación de los ciudadanos deben potenciar el desarrollo de tales características, formando personas para la autonomía, la flexibilidad y el aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

Esto supone un enorme esfuerzo, dado que el proceso formativo se realiza sin saber necesariamente —de forma completa o acabada— lo que les deparará el mañana a los estudiantes (Mead, 1971; Bauman, 2013). Lo que está claro, es que deben ser acompañados

construyendo saberes necesarios en función que puedan adaptarse con cierta facilidad y con el menor estado posible de frustración a tal configuración de sociedad.

En este contexto, es necesario que maestros y profesores orienten y acompañen a estudiantes en el desarrollo de otras habilidades que resulten también pertinentes para este tiempo. Como, por ejemplo, búsqueda y valoración de información, resolución de problemas complejos que ameriten múltiples soluciones, emprendimiento de proyectos creativos a partir de intereses consensuados, etc. En esta línea de pensamiento, el profesor Alejandro Piscitelli (El Espectador, 2014), indicó que en esta nueva sociedad, el cambio educativo debe producirse a nivel de actitudes y no sólo de aptitudes. Lo cual, como se percibe, implica transformaciones profundas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no solo centradas en los contenidos, sino también focalizadas en los objetivos, el sentido y las prácticas educativas.

En Argentina, en el sector productivo existe una demanda insatisfecha importante de personas que puedan expresarse y crear con tecnologías digitales. Esto en parte se ha dado por la aplicación creciente de las mismas a cada una de las cadenas de valor, con lo cual se tuvo por efecto una modificación cualitativa y cuantitativa de la demanda de recursos humanos (Ministerio de Educación, 2015).

El pensar de forma creativa se ha convertido en un requisito indispensable para el desarrollo, dado que casi todo cambia tan rápido que las personas tienen que encontrar la forma de dar soluciones innovadoras a problemas desconocidos o nuevos. En este sentido, el profesor Mitchel Resnick (2007), del MIT Media Lab, indica que los niños y adolescentes manejan la tecnología con fluidez, pero en general no saben cómo crear o expresarse con ella. De alguna manera es como si supieran leer pero no escribir. El centro del problema educativo, sobre este punto, se focaliza en desarrollar y llevar adelante nuevas prácticas innovadoras en función de empoderarlos a partir de ayudarles a expresarse y crear de una forma más completa y compleja.

Dado los avances importantes, en Argentina, en temas relacionados con la distribución de computadoras y disponibilidad de contenidos de carácter educativo, es hora de pasar a una etapa superior. Donde podamos utilizar tales recursos en función de ampliar nuestra capacidad de expresarnos y de construir conocimientos. Como país, podremos construir un estado elevado de soberanía y autonomía tecnológica solo si somos capaces de formar ciudadanos comprometidos con su tiempo, que tengan desarrollados saberes relacionados con la expresión, la creación, la colaboración, el pensamiento crítico y la innovación. En este sentido, como un recurso más para ayudar a construir el futuro cercano, en el mes de octubre del año 2015, el Ministerio de Educación presentó una serie de modelos de planes de estudio de 21 carreras terciarias y diplomaturas informacionales para oficios del siglo XXI[38].

Tecnología digital en pos de expresar y crear

La inclusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones en las escuelas secundarias, a través del Programa Conectar Igualdad[39], ha seguido un rumbo que va de la utilización de las netbooks como soportes de materiales educativos hacia un uso creciente de distintos tipos de software como medios didácticos para la resolución de situaciones inherentes a disciplinas escolares. La etapa relacionada con la reducción de la brecha de acceso está casi cumplida, los equipos son utilizados ampliamente en el sistema educativo por sus integrantes. Ahora se inicia un segundo desafío, consistente en fomentar y propiciar el uso efectivo (Gurstein, 2003). Este concepto es entendido como la capacidad y la oportunidad de integrar exitosamente las tecnologías digitales en la realización de objetivos identificados de manera individual o en forma colectiva.

En esta línea, el aprendizaje de elementos de las ciencias de la computación, desde la escolarización primaria y hasta la finalización de la escuela secundaria es también un elemento clave para el desarrollo cognitivo. Esta habilidad es conocida como pensamiento computacional (Wing, 2006) y complementa los procesos de apropiación de los saberes relacionados con las tecnologías digitales y su aplicación al mundo actual. Dichos aprendizajes están orientados, por un lado, a promover saberes y habilidades relacionadas con la resolución de problemas de cierta complejidad, y por el otro, a lograr una fluidez digital (Resnick, 2007). Esta nueva habilidad, en consecuencia se da en dos dimensiones: como el vínculo entre varias formas de pensamiento (ingenieril, científico y lógico-matemático) en base a utilizar mecanismos computacionales; y a la vez como un recurso orientado al análisis y resolución de problemas complejos por medio de procesos de abstracción. Los jóvenes gracias actitudes y aptitudes, pueden pasar de una posición de usuarios pasivos a tener la posibilidad de ser productores con tecnología digital.

En este sentido, desde una perspectiva más práctica y superadora a los usos exploratorios y guiados de las pantallas digitales, coincidimos con Stager (2014), quien propone incorporar a la escuela actividades basadas en proyectos derivados de colectivos de trabajo y aprendizaje con tecnologías digitales, tales como makerspaces, hackerspaces o fab labs (laboratorios de fabricación digital). Stager (ibid) argumenta que «La cultura del hacer (maker) disuelve las distinciones entre dominios tales como las artes, las humanidades, la ingeniería y la ciencia. Más importante aún, rompe la escisión destructiva entre la formación profesional y la académica». Desde su punto de vista las aulas donde se desarrollan tales actividades son espacios activos donde se hallan estudiantes comprometidos trabajando en varios proyectos a la vez. Los maestros experimentan sin miedo nuevas prácticas, sin necesariamente ser autoridades de referencia en los temas técnicos en que trabajan. Estos últimos, los docentes, atraviesan por una metamorfosis que hace variar su rol entre mentor, estudiante, colega y a la vez experto. De alguna manera, al trabajar de esta forma se cumple el rol docente que Papert

(1996) indicara, donde el maestro crea las condiciones para la invención en lugar de dar información ya procesada.

El informe de tendencias en tecnología educativa Horizon 2015 (NMC Horizon Report, 2015), en su edición para la enseñanza primaria y secundaria, indica que los talleres creativos, basados en el modelo makerspace, son un recurso educativo a adoptarse en la educación formal en el corto plazo (1 año aproximadamente). Por otro lado, el mismo informe indica que en el mediano plazo (de 2 a 3 años) el rol de los alumnos cambiará. Dejarán de ser consumidores y se convertirán en creadores. Lo cual los llevará a escenarios donde puedan demostrar sus conocimientos más allá de los exámenes y ejercicios. El documento aporta una serie de experiencias exitosas en la aplicación de ambientes maker a la educación formal.

Existen una serie de investigaciones que se están llevando cabo sobre cómo articular prácticas de expresión y creación con tecnologías digitales en la educación formal, a partir de experiencias exitosas dadas en espacios informales de aprendizaje. El profesor Mike Eisenberg (2002) de la Universidad de Colorado Boulder ha publicado una serie de artículos sobre el potencial de la fabricación personal digital y los nuevos materiales como elementos de apoyo del proceso de aprendizaje constructivista en escuelas K-12. Eisenberg ha indicado que los tecnólogos educativos deberían estar interesados por adoptar la fabricación digital debido a que esta tecnología puede ampliar y revitalizar las mejores tradiciones de estudio orientadas al diseño y a la construcción (Eisenberg & Buechley, 2008). En la Universidad de Stanford, en el departamento Transformative Learning Technologies Lab se ha creado el proyecto Fablab@school, que se implementa a través de una red mundial de escuelas conectadas. Las cuales poseen o están vinculadas con laboratorios de fabricación digital en función de compartir ideas y proyectos relacionados con la fabricación de todo tipo de prototipos. El proyecto se remonta al año 2008, cuando el profesor Paulo Blikstein comenzó a trabajar con escuelas de nivel K-12 en función de integrar de manera transversal procesos de fabricación digital en los programas de estudios escolares, con el fin de motivar y aumentar los aprendizaje de tipo STEM de los estudiantes (Blikstein, 2013).

Otra experiencia educativa potente, relacionada con el diseño y construcción de objetos interactivos digitales se da en España en Castilla La Mancha[40]. Donde el Departamento de Educación de la comunidad ha puesto en marcha un programa de creatividad tecnológica en base a mini computadoras Arduino. El programa es liderado por Arduino Verskstad y en particular por uno de sus creadores David Cuartielles. También es destacable el proyecto de la Universidad de Sonoma (Sonoma State University, 2015) el cual implementó y da soporte a una red de escuelas de nivel K-12 del condado de Sonoma en California.

También desde Harvard Graduate School of Education se ha contribuido al tema, con un documento (Project Zero, 2015) donde resume los hallazgos de dos años de investigación sobre los efectos de los espacios maker en los aprendizajes. Como dato positivo, se indica

que los beneficios van más allá del aprendizaje de habilidades STEM, dado que surgen otros aspectos relacionados con el crecimiento personal y el desarrollo de comunidades, utilizando un nuevo término para definir tales beneficios, «maker empowerement».

Caso argentino: «Programa Más Allá de las Pantallas»

En Argentina no se han detectado experiencias, ni investigaciones relacionadas con talleres creativos tipo maker que sucedan en la escuela secundaria. Solamente podemos destacar algunas experiencias realizadas por la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE) bajo el programa de extensión «Más Allá de las Pantallas»[41]. El objetivo general del proyecto fue la exploración de nuevas formas de acompañar la formación de ciudadanos activos que puedan comprender, interactuar y desarrollarse en el mundo actual, fuertemente marcado por la tecnología digital. En particular, se analizaron distintas posibilidades educativas que ofrecen los espacios no formales de trabajo colaborativo, donde se desarrollan proyectos tecnológicos que usan recursos digitales interactivos. Ahora bien, desde el profesorado y los jóvenes participantes se tuvo acceso a una experiencia significativa de creación, en un ambiente tecnológico digital, en función de potenciar sus capacidades de interactuar con el mundo.

Durante el año 2015 se llevaron a cabo dos proyectos de extensión. Uno sobre diseño y construcción de objetos interactivos digitales con tecnología Arduino y el segundo sobre diseño y materialización de objetos mediante impresión 3D.

El primer proyecto se realizó en la ciudad de Lobos (Provincia de Buenos Aires), fue desarrollado entre marzo y octubre de 2015. Asistieron 20 profesores del nivel secundario, quienes trabajaron junto a estudiantes explorando, diseñando y construyendo artefactos interactivos digitales con tecnología Arduino (Bordignon, Furci, Iglesias, A. y Trinidad, 2015). En el inicio, los participantes realizaron una serie de proyectos de prueba, guiados por material de apoyo (desarrollado especialmente por el grupo de investigación), que sirvió para presentar la tecnología y empezar a dimensionar las posibilidades reales de trabajo. Luego, en una segunda parte, cada grupo de trabajo definió de manera consensuada un proyecto a realizar, a partir de sus motivaciones e intereses particulares. Cada grupo estuvo acompañado por un profesor que ejerció el rol de mentor, siendo sus funciones principales el acompañar todo el proceso dando asistencia técnica (sólo cuando hiciese falta), ayudando a entender y a resolver problemas surgidos de errores o fallas, a motivar en caso de necesidad, a ayudar a resolver cuestiones derivadas de la organización del grupo, a consolidar la autoconfianza, entre las principales funciones.

A partir de la experiencia realizada, los participantes desarrollaron saberes y destrezas relacionadas con el diseño, construcción y prueba de artefactos electrónicos digitales

interactivos que incluyeron: la programación de microcontroladores, el uso de sensores, el desarrollo de partes y experimentos, la búsqueda y valoración de información técnica en Internet y el uso de redes sociales. Entre los proyectos que se realizaron se citan los siguientes:

— Prototipo de sistema de control y alarma de ruidos y gases tóxicos. Aplicable al mismo establecimiento educativo de donde provienen los jóvenes del grupo, el cual es una escuela técnica que posee talleres de fundición de aluminio. Implementado a nivel de maqueta operativa.
— Un grupo de estudiantes de una escuela con orientación en arte diseñaron y construyeron un theremín de luz, para lo cual utilizaron sensores de ultrasonidos y luces led RGB programables en intensidad y color.
— Conversión de una máquina mecánica manual de fresado a una equivalente digital, con tecnología de control numérico. Un grupo de estudiantes de una escuela técnica adaptaron mecánicamente y electrónicamente una fresa, la cual fue controlada desde una placa Arduino utilizando software libre.
— Una maqueta operativa con un sistema de vigilancia para un estacionamiento de automóviles. Donde la ocupación de cada lugar se determina automáticamente y en tiempo real por sensores, y el acceso y salida se habilita a partir del uso de tarjetas de presencia (RFID).

En síntesis, fue una muy buena experiencia, que permitió conocer cómo trabajan jóvenes y adultos juntos, en proyectos comunes, resolviendo problemas y creando con tecnología digital.

El segundo proyecto de extensión se llevó a cabo entre los meses de setiembre y octubre de 2015 en tres escuelas secundarias del partido de Escobar. Donde se trabajó con un taller de diseño e impresión 3D, de seis encuentros de duración, al cual asistieron conjuntamente estudiantes y profesores. La universidad donó a cada establecimiento una impresora 3D e insumos de trabajo.

En las dos primeras reuniones cada equipo ensambló, calibró y probó su propia impresora, dado que se entregaron solamente las partes de la misma. Todo esto se realizó bajo la guía de un técnico especialista, quien asistió a cada grupo cuando la situación lo ameritaba. Esta forma de trabajo permitió una real apropiación del bien y de la tecnología subyacente, dado que los estudiantes y sus profesores fueron parte del proceso de construcción, y por eso conocieron detalles y trucos que les permitieron progresar en buena medida. Por otro lado, desde el punto de vista de las actividades de hackeo, participaron de un proceso constructivo que pueden volver a repetir y hasta mejorar o adaptar a sus propias necesidades. Más si se tiene en cuenta que parte de la máquina es hardware libre y auto replicante.

Luego, se continuó con cuatro encuentros más donde se abordó el tema del diseño tridimensional (con programas Tinkercad y Blender) y a la vez se realizaron prácticas de materialización con materiales y formas diversas.

Puentes con espacios informales de aprendizaje

Desde siempre han existido personas aficionadas por el hacer cosas, ya sea en el afán de modificarlas, repararlas o simplemente de crear cosas totalmente nuevas. Se suelen

caracterizar por su capacidad de aprender, por la curiosidad de saber cómo funcionan los artefactos, así también por su interés en compartir lo aprendido. Gracias a las posibilidades de comunicación, acceso a información y organización surgidas de Internet, los últimos años se han desarrollado comunidades de personas que responden a las características enunciadas. Es así que las culturas del bricolaje, del hágalo usted mismo, del hacker y del inventor se funden, se renuevan con las tecnologías digitales y generan nuevos colectivos propios de este tiempo (makerspaces, hackerspaces, fab labs, entre los principales).

Los garajes de otro tiempo, espacios privilegiados donde el inventor, el reparador o el artesano se recluía en sus proyectos, hoy toman nuevas formas y dan paso a colectivos de personas que se vinculan y cooperan tanto en nuevos espacios físicos, como en comunidades virtuales de aprendizaje.

En este contexto también surgió la cultura hacker, la cual según Linus Torvalds se basa en las motivaciones básicas del hombre, las cuales se pueden agrupar en tres categorías: «supervivencia», «vida social» y «entretenimiento» (Himanen, 2002). Esta filosofía de vida asegura que la evolución está dada por el pasaje gradual entre categorías y que es eso lo que determina el verdadero progreso. Para Torvalds un hacker es una persona que ha pasado y superado la etapa de usar su computadora para sobrevivir y está en los estadios siguientes de su esquema de progreso. Donde la persona usa la computadora para relacionarse con sus pares y construir comunidad v también le da usos relacionados con el entretenimiento, donde el trabajo que realiza sobre ella lo considera como una forma entretenimiento. En resumen, los hackers realizan cosas que les resultan interesantes y a la vez provechosas, y de tal motivación sale su afición por compartir sus logros de manera abierta.

Hoy, desde la educación formal, se está prestando atención a este tipo de culturas y espacios informales de aprendizaje, dado que se piensa que pueden apoyar a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática a partir del desarrollo de habilidades prácticas.

El profesor Seymour Papert a lo largo de su vida ha desarrollado sus investigaciones, principalmente, en las áreas de matemática, computación y educación. A fines de la década de 1950 realizó una estadía de varios años, en la Universidad de Ginebra, junto al psicólogo Jean Piaget. En ese período de tiempo desarrolla gran parte de su teoría educativa sobre el construccionismo. Papert propuso, como idea base, el permitir que el alumno construya sus propios conocimientos a través de su interacción con su entorno. De esta manera se pretende que el niño sea un participante activo de sus propios aprendizajes, lo cual lo llevará a un aprendizaje significativo. En otras palabras, tomando las reflexiones de Ackermann (2010) se puede decir que «... tanto el conocimiento como el mundo se construyen e interpretan a través de la acción, mediante el uso de herramientas y símbolos». Stager (2007) sintetiza los aportes de Papert, relacionados con el construccionismo, en una serie de ideas principales, las

cuales definen el espíritu del laboratorio construccionista, y donde la mayoría de ellas se llevan adelante hoy en los espacios makers.

Según Stager (2014) desde la población se «… ha comenzado a reconocer que el conocimiento es una consecuencia de experimentar y que la tecnología puede desempeñar un papel en la construcción del conocimiento. Esta revelación es un acto de construccionismo en sí mismo». Lo cual lo lleva a afirmar que « Papert no sólo es el «padre» del construccionismo, del movimiento maker también» (Stager, 2014), de lo cual se deduce que potencialmente existe un puente poderoso, de carácter virtuoso, entre los colectivos de creadores y las necesidades de explorar las prácticas educativas en función de repensarlas y adaptarlas a los tiempos que corren.

Martinez y Stager (2013) indican que actividades tales como fabricación, cacharreo[42] e ingeniería representan formas de construir saberes que se deben adoptar en los salones de clase. Turkle (1984) esencialmente valora de manera positiva al cacharreo, indicando que es un enfoque alternativo al modelo basado en la ciencia, lo denomina la «competencia blanda» (*soft mastery*) y lo diferencia de la «competencia dura» que se da en el enfoque de solución de problemas, lineal, paso a paso, con diagramas de flujo. Adoptar las actividades de cacharrero en los salones permite que todos los estudiantes puedan aprender con su propio estilo (Martínez y Stager, 2013).

Cacharrear es ensayar, es aprender guiado por la curiosidad, la fantasía y la imaginación. Atravesar un proceso donde la incertidumbre de no saber funciona como guía, dado que no existen reglas, algoritmos o manuales, todo depende de uno dado que no existen maneras correctas o incorrectas de hacer las cosas. Es un proceso cognitivo donde se construye conocimiento acerca de cómo se organizan y funcionan las cosas, y además qué posibilidades hay de mejorarlas o reconvertirlas a nuevos usos. Así, en este sentido, para Maximo Banzi —creador de la microcomputadora Arduino— el cacharreo es en su esencia un maridaje entre el juego y la indagación. En este aspecto Mitchel Resnick sostiene que

> Muchas de las mejores experiencias se suceden cuando usted está usando materiales disponibles en su entorno, cacharreando con lo que tiene a su alrededor, construyendo un prototipo, obteniendo retroalimentación, modificándolo reiterativamente, adquiriendo nuevas ideas, una y otra vez, adaptándose tanto a la situación del momento como a la nueva que se genera. Creo que hay lecciones para las Instituciones Educativas que provienen de la manera en que los estudiantes aprenden fuera de la institución. Lo que queremos es apoyar este tipo de aprendizaje tanto en el colegio como fuera de este. Trabajando tiempo extra creo que debemos repensar las Instituciones Educativas como sitios que estimulen la experimentación lúdica (Rheingold, 2011).

Además, Vossoughi y Bevan (2014) quienes realizaron una revisión de la literatura académica sobre investigaciones educativas en making y tinkering, indican que estas formas de trabajo reflejan los modos prácticos, físicos y lúdicos de investigación presentados por educadores como John Dewey, Friedrich Froebel, María Montessori y Seymour Papert. Por otro lado, a su vez han hallado conexiones con el trabajo social y político de Lev Vygotsky y Paulo Freire. En este sentido, Dougherty (2013), percibe como un desafío la manera en que

desde el movimiento maker se pueda ayudar a transformar la educación formal y centra su esperanza en ver que los agentes de cambio sean los propios estudiantes.

Desde otra perspectiva, la predisposición de «manos a la obra» es lo que caracteriza a los hackers, es una disposición al conocer, al mejorar y al compartir. Himanen (2012) asegura que los niños son hackers en esencia, no hay que explicarles que es ser hacker, solamente hay que darles condiciones favorables para que desarrollen sus talentos a partir de hacerse preguntas, buscar respuestas y formular ideas. La educación es un tema clave, dado que allí se reproducen los valores culturales, desde esta perspectiva es importante ayudar a la gente a descubrir sus pasiones, aquellas donde ponen en juego su creatividad.

Es posible identificar varios métodos de enseñanza y de aprendizaje que suelen aplicarse o construirse naturalmente en los colectivos makers. Kolb (1984) por un lado ha desarrollado un modelo denominado «aprendizaje basado en la experiencia» y Resnick (2007) por otro lado propone un método denominado Espiral del Pensamiento Creativo.

Consideraciones finales

El desarrollo de habilidades que tengan que ver con la creación de elementos digitales permite a los jóvenes, además, cambiar la forma en que se conciben dichas tecnologías. Estos aparatos pueden dejar de verse como cajas negras, objetos mitificados o sagrados, y pasar a interpretarse simplemente como objetos diseñados para cumplir una determinada tarea. Conocer cómo funcionan habilita el tener la posibilidad de intervenirlos para adaptarlos a sus necesidades y circunstancias particulares. Hoy más que nunca, en un mundo donde las tecnologías digitales dominan e influyen en gran parte de nuestra vida social y económica, es importante poseer una visión más profunda que permita hacer un uso creativo y crítico de ellas. Desarrollar conocimientos y habilidades necesarias para intervenirlas nos permite escapar a los usos guionados que proponen algunas corporaciones, en virtud de perseguir la libertad y soberanía sobre nuestras decisiones y caminos.

La democratización del acceso a toda una nueva serie de herramientas y saberes de la mano de las tecnologías de fabricación digital, abren una oportunidad única para experimentar y planificar su integración a los sistemas educativos. En pos de renovar y adecuar las prácticas de enseñanza y las formas de aprendizaje. Desde la teoría educativa, tomando las bases del constructivismo, hoy con estas tecnologías existen condiciones materiales y sociales favorables que permiten una pedagogía fuertemente basada en la experiencia y en los procesos de desarrollo y materialización de ideas poderosas. Es por ello, que entendemos que si se diseña un espacio áulico en la escuela secundaria, con prácticas propias de espacios informales de aprendizaje (tipo makerspaces y hackerspaces) se pueden

realizar mejoras en el desempeño de los estudiantes en lo relacionado con su expresión y creación con herramientas digitales.

Ahora más que nunca, que la innovación está potencialmente en manos de las personas (y ya no solo de las empresas y sus técnicos y profesionales) las prácticas que la habilitan son actividades colaborativas que dan pie a un círculo virtuoso derivado de un proceso continuo de retroalimentación. La adopción de actividades propias de la cultura maker en las escuelas puede ser algo beneficioso sobre los aprendizajes de nuestros jóvenes. Aún se debe explorar y experimentar con mayor intensidad, tratando de buscar puentes o conexiones beneficiosas. Dado que potencialmente se podrían generar prácticas educativas enriquecedoras que inspiren, promuevan y desarrollen la creatividad y la innovación entre nuestros profesores y estudiantes.

Hoy quedan una serie de preguntas acerca de cómo establecer una relación sustentable entre los espacios formales e informales de aprendizaje, siendo las principales: ¿De qué manera es posible incorporar a la educación secundaria prácticas educativas enriquecedoras, derivadas de ambientes informales de aprendizaje, que permitan a estudiantes el desarrollo de la expresión y creación con tecnología digital?; ¿Cuáles son los materiales didácticos necesarios para desarrollar el nuevo espacio curricular?; ¿Cómo se resignifican los roles de los profesores y estudiantes en estos nuevos espacios de enseñanza y de aprendizaje? y ¿Cómo se organiza el aula (espacial y temporalmente) para constituirse en un espacio apropiado?. Son preguntas abiertas que iremos tratando de responder en las próximas investigaciones que estamos llevando adelante.

Referencias bibliográficas

ACKERMANN, E. (2010).Constructivismo(s): raíces compartidas, caminos cruzados, múltiples legados. *Construccionismo 2010*, Paris, Francia.

BAUMAN, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós.

BORDIGNON, F., Furci, V., IGLESIAS, A. y Trinidad, O. (2015) Más allá de las pantallas. Usos creativos de la tecnología digital. *XVII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación*. Universidad Nacional de Salta, abril 2015, Salta, Argentina.

CASTELLS M. (1996) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1 México: Siglo XXI

DOUGHERTY, D. (2013). The maker mindset. En Honey, M. & Kanter, D. (Eds.), *Design, make, play: Growing the next generation of STEM innovators* (pp. 7-11). New York: Routledge.

EL ESPECTADOR (2014) Siete claves que transformarían las escuelas latinoamericanas. *El Espectador*, 4 de octubre 2014 http://www.elespectador.com/noticias/educacion/siete-claves-transformarian-escuelas-latinoamericanas-articulo-466927

GURSTEIN, M. (2003) Effective use: A community informatic strategy beyond the digital divide. *First Monday*, 8(12).

HIMANEN, P. (2002) *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información.* Barcelona: Destino

KOLB, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall PTR.

MARTÍN BARBERO, J. (2003). Saberes hoy: dimensiones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*. N. 32.

MARTINEZ, S. y STAGER, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom.* Torrance: Constructing Modern Knowledge Press.

MEAD. M. (1971) *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015) *Tecnicaturas y Diplomaturas Informacionales. Proyecto Académico 2016-2020.* Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

MORALES, P. (2013). *Investigación experimental, diseños y contraste de medias*. Guatemala: Editorial Cara Parens.

PAPERT, S. (1996) *The connected family: Bridging the digital generation gap.* Atlanta: Longstreet.

PÉREZ GARCÍA, F. (2014). Creatividad tecnológica mediante programación. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*. N 30

PIEVI, N. BRAVIN, C. (2009) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

RHEINGOLD, H. (2011) Mitch Resnick: The Role of Making, Tinkering, Remixing in Next-Generation Learning. Dmlcentral. Recuperado el 17 de octubre de 2014 de http://dmlcentral.net/blog/howard-rheingold/mitch-resnick-role-making-tinkering-remixing-next-generation-learning

NMC HORIZON REPORT (2015) *NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition*. Austin: The New Media Consortium

RESNICK, M. (2007) Sowing the Seeds for a More Creative Society. *Learning and Leading with Technology*. December, 18-22.

STAGER, G. (2007) An investigation of constructionism in the Maine Youth Center. Disertación de Doctorado.

STAGER, G. (2014) What's the Maker Movement and Why Should I Care? Sitio Scholastic. Recuperado el 17 de octubre de 2014 de http://www.scholastic.com/browse/article.jsp?id=3758336

TURKLE, S. (1984) *The second self. The human spirit in the computer culture*. New York: Simon and Schuster.

VOSSOUGHI, S. y BEVAN, B. (2014). Making and Tinkering: A Review of the Literature. *National Research Council Committee on Out of School Time STEM*. (pp. 1-55)

WING, J. (2006) Computational thinking. *Communications of ACM*. Vol 49 N.º 3, (pp. 33-35)

Activismo en Brasil: los hackerspaces como espacios de resistencia y enseñanza libre [43]

RAQUEL RENNÓ



Imagen.
Regis Bailux con los alumnos y madres de Aldeia Velha, etnía Pataxó. Imagen de: Regis Bailux, 2012. Licencia Creative Commons (BY)

Los **Pontos de Cultura** *como generadores de una apropiación crítica de los medios*

El Programa Cultura Viva fue creado en el año de 2005 por el Ministerio de Cultura de Brasil. El Programa surgió para «fortalecer el protagonismo cultural de la sociedad brasileña, valorando las iniciativas culturales de grupos y comunidades, ampliando el acceso a los medios de producción, circulación y fruición de bienes y servicios culturales, basándose en los *Pontos de Cultura*». De acuerdo con el Ministerio de Cultura de Brasil, entre 2004 y 2012 fueron creados 3662 *Pontos de Cultura* en el país. El éxito de la iniciativa ha llevado en los últimos años la idea a Argentina y Perú, entre otros países y en total, 11 países han declarado interés por la propuesta. Sin embargo, al inicio del gobierno Dilma Rousseff con la salida de Juca Ferreira y la entrada de Ana de Hollanda en el Ministerio de Cultura, los *Pontos de Cultura* han sido olvidados (retrasos en los pagos y, poco o ningún espacio de diálogo por parte del Ministerio), lo que ha generado protestas frecuentes por parte de las entidades culturales. En septiembre de 2012 la Ministra De Hollanda fue substituida por Marta Suplicy, las solicitudes de las entidades culturales fueron en parte atendidas (una de las principales críticas de los agentes culturales de Brasil hacia Ana de Hollanda tenía que ver con su relación estrecha con las entidades de derechos de autor y su poco interés por temas como Creative Commons y la libre distribución de conocimiento y Marta Suplicy empezó a reabrir un canal de comunicación con representantes de estos movimientos en el Ministerio). Con las nuevas elecciones presidenciales y el segundo mandato de Rousseff, Ferreira volvió al Ministerio de Cultura y una vez más el Programa Cultura Viva adquirió protagonismo, pese la crisis económica de Brasil que ha reducido el presupuesto en cultura en cerca de 21%.

La novedad de la propuesta de los Pontos de Cultura en el contexto brasileño es entender las pequeñas y fragmentadas propuestas culturales locales a partir de su potencial de generar conocimiento e innovación, superando la visión paternalista que comprende la cultura a partir de parámetros económicos y que confunde pobreza económica con pobreza cultural.

Directa o indirectamente, el Programa Cultura Viva ha incentivado que colectivos de activistas de la Cultura Libre, involucrados con el software libre y la ética hacker pudiesen estructurarse de distintas formas. Los *Pontos de Cultura* tenían en su base común las tecnologías digitales como instrumento de producción y difusión de conocimiento. No es raro encontrar en ellos radios libres como la del Coco da Umbigada (una casa de culto afro-brasileño), rádio Kiriri (dirigido por indígenas en Bahía) o programas de radio como Maluco Beleza (realizado por pacientes de un Centro Psiquiátrico del estado de São Paulo). Estas iniciativas han permitido que la propia comunidad genere sus contenidos mediáticos, acercando la tradición oral de estos grupos y permitiendo una participación y conexión inmediata con el público sin el filtro de los medios tradicionales. Este hecho es bastante relevante si tenemos en cuenta que en Brasil no hay ley que limite o controle la

concentración de los medios de comunicación. El resultado son empresas gigantes como el Grupo Folha, Abril y Globo, controladas respectivamente por las familias Frias, Civita y Marinho, entre otras pocas, lo que consecuentemente limita la pluralidad de la opinión en los medios de masas tradicionales.

Los **hackerspaces** *como espacios de formación innovadora*

En medio de este contexto tan complejo y múltiple, algunas de las personas directamente involucradas en las actividades de los *Pontos de Cultura*, militantes y activistas de la tecnología abierta han comprendido que había que proponer modelos y espacios de formación para conectar a más gente con los recursos y las posibilidades de las tecnologías digitales. Como menciona Felipe Fonseca, del colectivo Metareciclagem:

> La idea de realizar talleres para despertar el interés e identificar personas que podrían ser futuros *replicadores de conocimiento* en las distintas localidades era una de las maneras de solventar el problema gigante que teníamos en manos: ¿cómo capacitar personas en centenas de lugares diferentes en una combinación de asuntos complejos como la producción multimedia realizada con software libre y contando con un equipo y fondos reducidos? (Fonseca, 2008, p. 8).

A partir de estos contextos locales, alejados de la metrópolis, con limitaciones de dinero, espacio e incluso, de energía eléctrica, se han generado propuestas innovadoras de formación (directa o indirectamente relacionadas con los *Pontos de Cultura*) que explicaremos a continuación. Las experiencias estudiadas, en gran medida presentan modos emergentes de conocimiento que actualizan la propuesta de democratización de la enseñanza a partir de una vivencia horizontal y compartida de comunicación como proponía Mario Kaplún. En estos espacios se elimina la estructura espacial jerárquica del aula típica y se pasa al espacio compartido del taller; se sustituye la figura del maestro por la del colega con quien se aprende y a quien al mismo tiempo se enseña; no hay grupos homogéneos de edad, género o clase social; no se trabaja basándose en contenidos o competencias sino a partir de proyectos, de objetivos definidos por el alumno. Al mismo tiempo se crea un espacio donde la cultura tradicional y la cultura digital no son opuestas, sino que se complementan. El uso de software libre y la recuperación de basura tecnológica cuestiona la relación entre acceso a la tecnología y poder de consumo, el ciclo de la obsolescencia y la continua generación de basura electrónica desde una perspectiva de abajo hacia arriba. Nuevos espacios de conocimiento se generan a partir de conexiones entre individuos distintos y de la superación de las fronteras entre disciplinas, sin olvidar el carácter intrínsecamente político de la producción del conocimiento.

Bailux, tecnologías en el contexto social

Aldeia Velha es una reserva indígena de la etnia Pataxó en el sur de Bahía (Brasil), en las inmediaciones de un pueblo llamado Arraial d'Ajuda. Los Pataxó son lo que ha quedado de una variedad de tribus que incluía los Monoxó, Kutatoi, Maxakali, Maconi, Kopoxó y Panhame. En realidad los Pataxó son la síntesis de dos decenas de tribus que han sido divididas, perseguidas y exterminadas en Brasil en los últimos siglos (para que quede claro, el exterminio de los pueblos indígenas no sólo no ha terminado sino que ha sido cada vez más intenso a partir del aumento del *lobby* de la agroindustria del gobierno de Brasil).

Regis Bailux (apodo que viene de Bahia-Linux) ha estado viviendo en Arraial D'Ajuda desde hace más de 20 años y en los últimos años, ha trabajado en estrecha colaboración con profesores de la escuela pública existente en la reserva (todos los profesores son también Pataxó, de acuerdo con las leyes brasileñas). En este último periodo, han desarrollado algunos proyectos relacionados con la enseñanza del uso de software libre y la preservación de la cultura local para las nuevas generaciones.

Bailux en colaboración con los profesores Angelo Pataxó y Arnã Pataxó (los indígenas locales suelen utilizar el nombre de la etnia como apellido) desarrolla proyectos en los que se ven involucrados la apropiación tecnológica y la preservación de la cultura local.

Así como en otros *hackerspaces*, Bailux ha creado una estructura física de ordenadores en red conectados a la web con el uso de software libre, pero a la vez, teniendo en cuenta el factor de que el simple acceso a Internet es insuficiente, ya que puede generar el comportamiento pasivo por parte de los participantes que se transforman en usuarios de herramientas cerradas como podrían ser la mayoría de las redes sociales. Equipos electrónicos en desuso son reutilizados para el uso crítico de la tecnología, pero principalmente pensando que «la tecnología se adapta a la gente y no al revés», como dice Bailux [44].

Bailux conecta la tecnología a la gente a través de las relaciones personales y del apoyo mutuo. Cree que es importante tomar el tiempo necesario para conocer a los niños y jóvenes de la aldea y sus necesidades. Él lo llama «proceso de tecnología afectiva». Garcés habla de la importancia de la relación entre activismo y afectividad:

> Lo importante es entender que dar (nos) que pensar no es promover una actitud contemplativa ni refugiarse en un nuevo intelectualismo. Todo lo contrario: es aprender a ser afectado, a transgredir la relación de indiferencia que nos conforma como consumidores-espectadores de lo real. Empezamos a pensar cuando aquello que sabemos (o no sabemos) afecta nuestra relación con las cosas, con el mundo, con los otros. Para ello hace falta valentía y la valentía se cultiva en la relación afectiva con otros. Esta es la experiencia fundamental que puede cambiar hoy de raíz nuestra relación con el mundo y sus formas de dominación, cada vez más íntimas y subjetivas. Desde ahí, la educación vuelve a ser un desafío para las estructuras existentes y un terreno de experimentación. (Garcés, 2013, p. 92)

La concepción conservadora de cultura ha hecho emerger una crítica al uso de las tecnologías por parte de las etnias indígenas, al creer que esta puede dañar o hacer desaparecer su cultura tradicional. Sin embargo, gran parte de la gente de Aldeia Velha está

en contacto constante con los no-indígenas y la presencia de la tecnología en sus vidas ya es una realidad, lo que hace que un abordaje crítico sea todavía más importante. Además, en la tradición indígena no se entiende que asimilar al otro sea algo negativo. Como los propios indígenas comentan, eso les hace ver las cosas bajo otra perspectiva así como para ellos los animales y las plantas son elementos de la naturaleza con una visión singular del mundo. Como define Viveiros de Castro (1996), para ellos, en lugar de un multiculturalismo, existe un «multinaturalismo».

Coco de Umbigada: tecnologías en la cultura afro-brasileña

El *Coco de Umbigada do Guadalupe* es un centro cultural vinculado al Ilê Axé Oxum Karê (centro de culto afro-brasileño), en el barrio de Guadalupe de la ciudad de Olinda en Pernambuco. Dirigido por la *yalorixá* Beth de Oxum, inició sus actividades hace 15 años. Se estructura a partir de los juegos del coco, ritmos locales que promueven fiestas llamadas *sambadas* todos los sábados. Entre las actividades que se desarrollan ahí se pueden mencionar los talleres de percusión, la apropiación tecnológica a partir del reciclaje de ordenadores, el desarrollo de herramientas de comunicación en red y aplicativos y gadgets para producción multimedia. Conocimientos ancestrales y contemporáneos se mezclan en un espacio compuesto por el intercambio generado de sus frecuentadores. Los *Yalorixás* mueven redes sociales por dispositivos móviles, los niños juegan con reciclaje tecnológico, y se difunden contenidos generados en el centro por proyectos que enseñan a crear radios libres como el *Brincadeira de Terreiros*, proyecto realizado en colaboración con el SEPPIR (*Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial de la Presidência de la República*). Uno de los integrantes del Coco de Umbiagada, Ricardo Ruiz, también participa del proyecto *Lab3Ecologías* con Ricardo Brazileiro. 3Ecologías no se trata de un *Ponto de Cultura* sino que reúne propuestas de labs para formación y producción de tecnología, educación, cultura y arte. En *3Ecologías* se desarrollan metodologías para la computación creativa combinando propuestas de éxito de la ingeniería con conceptos creativos del arte. Se propone un aprendizaje por proyectos cuyos objetivos son definidos por los propios alumnos y se supera la idea de aprendizaje por contenidos. Un ejemplo reciente de lo que está haciendo el grupo es el videojuego *Contos de Ifá*, que es desarrollado por jóvenes de distintas zonas del noreste, donde la tradición del Candomblé está bastante presente, y establece el aprendizaje de programación y el diseño de la interfaz, combinado con el conocimiento de las tradiciones afro-brasileñas. Contos de Ifá transforma las narrativas de las historias de los orixas en un juego, donde el jugador se pone en el rol de las entidades del candomblé y tiene que superar pruebas y alcanzar objetivos relacionados con la propia historia del orixa.

Los integrantes del *Lab3Ecologias* también participan de *Teia/Nós Digitais*, *Ponto de Cultura* activo desde 2006 en São Carlos en el estado de São Paulo y que ha generado una

red de *Pontos de Cultura* e iniciativas para el desarrollo del software libre. Específicamente el *Lab Macambira* es bastante exitoso al combinar activismo político y programación de softwares, además de proponer talleres y formación para el uso de radios libres y producción musical.

Quilombo do Sopapo

El proyecto *Quilombo do Sopapo*, situado en Porto Alegre, capital del Rio Grande do Sul, empezó en 2008 y tiene como objetivo la promoción de alternativas de producción cultural y audiovisual, y la capacitación en tecnología de la información para jóvenes. El proyecto tiene un Consejo Gestor Comunitario y busca incentivar acciones que involucren arte, cultura ciudadana y economía solidaria, estimulando la afirmación de los derechos y construcción de una cultura de no-violencia. El nombre del proyecto tiene que ver con el tambor afro-gaucho, creado en el siglo XIX, hecho con cáscara de árbore y cuero de caballo. El Quilombo realiza también otro proyecto llamado *Imagens Faladas*, compuesto por caminadas fotográficas por el barrio del Cristal donde está ubicado su espacio de trabajo (o trabajo de campo); su objetivo general es recuperar históricamente la cultura afro del extremo sur de Brasil y también la organización de una biblioteca comunitaria. Es importante tener en cuenta que los quilombos son comunidades fundadas por negros esclavos que habían huido durante el periodo de esclavitud y que luego se transformaron en lugares con una cultura y sociabilidad propia y que, todavía a día de hoy, luchan por su reconocimiento legal y político en Brasil.

Conclusiones: hacia un aprendizaje hacker

Los proyectos mencionados tienen en común una propuesta que al principio parece sencilla, casi ordinaria. No existe la presencia del maestro o del gran artista inspirado, sino que plantean un trabajo horizontal donde todos tienen algo que ofrecer en torno a objetivos comunes que se comparten. Son ejemplos de propuestas que combinan las socializaciones de comunidades tradicionales como los quilombolas e indígenas con la celebrada ética hacker. Como explica Michael Bauwens (2012), la idea del trabajo en la ética *hacker* rompe con la idea de alguien que produce algo para otra persona (muchas veces en algo que no le gusta) a cambio de un sueldo. El trabajo vale como proceso de conocimiento y ocurre durante el trabajo, no sólo antes (como en las escuelas que preparan para un oficio), es decir, no se somete el conocimiento al tradicional sistema capitalista de trabajo. Los conocimientos son generados para transformarse en comunes (los *commons*) y se valoran por la capacidad que tienen para ser útiles a la comunidad.

En la ética hacker, el trabajo individual no existe, el trabajo es personal y sólo puede tener sentido en relación con los contextos y los valores de una comunidad y tiene como objetivo mejorar estos mismos contextos. De esta forma el propio concepto de conocimiento y el modo que se adquiere es inestable, porque cambia de acuerdo con las preguntas y deseos que tienen los usuarios, si pensamos que «no hay conocimiento sin un quién y para quién y siempre debe haber un *nosotros*» (Bauwens, 2012).

Nelson Pretto (2010) incentiva una «actitud hacker» a los profesores. Según él, un profesor hacker no es un mero reproductor o distribuidor de contenido ajeno, sino que trabaja en conjunto con sus alumnos para generar contenido; contenido este que debe ser libre y abierto, estar disponible para otros grupos, generando transformación y recreación continua. Pretto propone un sistema de producción permanente, en que el conocimiento y cultura son bienes públicos, lejos de los aburridos «materiales didácticos» y más cercano a la apropiación *peer to peer* y el *remix* [45].

Conocer genera complejidad y sabemos que distintos modos de aprender generan distintos efectos en el mundo (o lo mismo, nuevos mundos). Lo que se propone en los ejemplos mencionados es reivindicar el derecho a la diversidad cultural y epistemológica en el mundo, fuera de oposiciones norte/sur, centro/periferia. No se trata apenas de «escuela para todos», sino de exigir espacios de conocimiento posibles —no sólo físicos, sino subjetivos y epistemológicos— dentro y fuera del sistema tradicional. Kaplún (1998) propone que definir qué entendemos por comunicación (y las nuevas tecnologías, que son los medios de comunicación contemporáneos) equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir. Debemos cuestionar entonces la permanencia naturalizada y amplia de los productos de consumo tecnológicos propietarios en el sistema educativo tradicional y, en el propio proceso de pensar la cultura y sus relaciones con la tecnología, a partir de alternativas generadas en el seno de la comunidad.

Referencias bibliográficas

ADITAL. (2013, mayo). Un informe «perdido» expone las atrocidades cometidas contra los indígenas brasileños. [en línea] *Adital, noticias de América Latina y Caribe.* Recuperado el 26 de noviembre de 2015 del https://actualidad.rt.com/sociedad/view/95943-brasil-tribus-indigenas-informe-perdido

ALMEIDA, J. L. Vieira. (2009). Interdisciplinaridade: uma Abordagem Histórica com Ênfase no Ensino. *Anales del congreso CEMOrOC-Feusp/IJI.* Universidad de Oporto, pp. 87-94

BAUWENS, M. (2012) Working for the commons after the end of labour market. [en línea] *P2P Foundation*. Recuperado el 27 de noviembre de 2015 del http://blog.p2pfoundation.net/working-for-the-commons-after-the-end-of-the-labor-market/2012/12/31

CALGARO, F. (2012, septiembre). Entidades culturais criticam «abandono» de programa na gestão de Ana de Hollanda. [en línea]. *UOL*. Recuperado el 28 de noviembre de 2015 del http://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2012/09/12/entidades-culturais-criticam-abandono-de-programa-na-gestao-de-ana-de-hollanda.htm

CLARKE, S. (1991). Crise do fordismo ou crise da social-democracia. *Lua Nova, revista de Cultura e Política*, São Paulo: CEDEC / Marco Zero, 1(24), 117-150.

GARCÉS, M. (2013). *Un mundo común*. Edicions Bellaterra: Barcelona

GARCIA, I. (2003, julio). Existe concentração na mídia brasileira? Sim. [en línea]. *Observatório da Imprensa*. Recuperado el 9 de octubre de 2015 de http://observatoriodaimprensa.com.br/primeiras-edicoes/existe-concentrao-na-mdia-brasileira-sim/

FELLET, J. (2013, junio). Los indígenas que luchan por sus derechos en la web. [en línea]. BBC Mundo. Recuperado el 10 de octubre de 2015 de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/06/130605_brasil_luchar_derechos_web_indigenas_lav.shtml

FONSECA, F. (org.) (2010). *Redelabs.* São Paulo: Redelabs.

– (2008). Em busca do Brasil profundo. In: *Cadernos Submidiáticos.* São Paulo: Descentro.org, 1-17.

FREIRE, P. (1967). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KAPLUN, M. (1998). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Madrid: La Torre.

LAPLANTINE, F. y NOUSS, A. (2002). *A mestiçagem*. Lisboa: Flammarion.

LOTMAN, Iuri M. (2000). *La semiosfera III – Semiótica de las artes y de la cultura*. Madrid: Cátedra Universitat de Valencia.

– (1999).*Cultura y explosión*. Barcelona: Gedisa.

MIRANDA, A. (2015, mayo) Ministério da Cultura terá orçamento menor em relação a 2014. [en línea]. *O Globo.* Recuperado el 9 de octubre de 2015 de http://oglobo.globo.com/cultura/ministerio-da-cultura-tera-orcamento-menor-em-relacao-2014-16280312

NEGRI, T. y DELEUZE, G. (2010). Control and Becoming. Gilles

DELEUZE in conversation with Antonio Negri [en línea]. *Universidad de Bergen*. Recuperado el 29 de mayo de 2013 de http://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/6._deleuze-control_and_becoming.pdf

PARRA, H, ORTELLADO, P. y RHATTO, S. (2013) *Movimentos em marcha: ativismo, cultura e tecnologia.* São Paulo: UNIFESP.

PRETTO, N. (2010, julio) Professores hackers e ativistas da rede. *Revista A Rede*, 7(60), 1-2.

ROMERO, S. y NEUMAN, W. (2013, 13 de junio), Sweeping Protests in Brazil Pull In an Array of Grievances, *The New York Times.*

SANTOS, A. P. y RIBEIRO, S. L. S. (2011) Cultura digital, cotidiano e transformações do saber histórico e da cultura escolar. *Anales del IX Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino e da História*. ENPEH, pp. 1-12

SOUSA SANTOS, B. (2006). *A gramática do tempo*, Sao Paulo: Cortez.

– (2000*). A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da estética*. Sao Paulo: Cortez.

TOMAS, D. (2004). *Beyond the Image Machine: A History of Visual Technologies.* London/New York: Continuum.

VIVEIROS De CASTRO, E. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Museu Nacional/UFRJ, 2(2), pp. 115-144.

WATSON, F. (2013, mayo). Brazil's treatment of its indigenous people violates their rights. [en línea]. *The Guardian.* Recuperado el 9 de octubre de 2015 de http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/may/29/brazil-indigenous-people-violates-rights

Epílogo

Manifiesto por una pedagogía crítica [46]

HENRY GIROUX



Imagen.
ID de la fotografía: 534762388
https://www.istockphoto.com/es/foto/demostrador-gm534762388-94875673

Algunos de nosotros, que ya hemos roto el silencio de la noche, hemos encontrado que la llamada a hablar es, a veces, una vocación de agonía, pero debemos hacerlo, debemos hablar con toda la humildad que es apropiada para nuestra visión limitada, pero debemos hablar.

Martin Luther King, Jr.

Si a los multimillonarios de derecha y los apóstoles del poder corporativo se les da lugar, las escuelas públicas se convertirán en «zonas muertas de la imaginación» reducidas a espacios no públicos que desatan una guerra contra el pensamiento crítico, la alfabetización cívica y la memoria histórica [47]. Desde los años 80, las escuelas se han convertido, cada vez más, en centros de evaluación que desprofesionalizan a los maestros y les quitan el poder a los estudiantes. Las escuelas se configuran como centros de castigo donde los jóvenes de las minorías pobres son controlados severamente bajo normas de tolerancia cero en formas que a veces derivan en arrestos y el establecimiento de cargos por delitos que son tan triviales como severo el castigo [48]. Bajo el empuje del capitalismo de casino cuyo fin es privatizar la educación, se han cerrado escuelas en Chicago y Nueva York para abrir espacios para las escuelas privadas subvencionadas. Los sindicatos de maestros han sido atacados, los empleados públicos fueron denigrados y los maestros redujeron su labor a la de técnicos que trabajan bajo condiciones deplorables y precarias [49].

La reforma de las escuelas bajo los dictados del mercado no está obsesionada simplemente con las medidas que degradan cualquier entendimiento viable de conexión entre escolaridad y formación de ciudadanos críticamente comprometidos. Estos movimientos reformistas también están determinados a reducir fondos y minimizar la financiación de los recursos para las escuelas públicas de manera tal que la educación pública quede completamente divorciada de cualquier noción democrática de gobierno, enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con la visión de los multimillonarios como Bill Gates, Rupert Murdoch, la familia Walton y Michael Bloomberg, las escuelas públicas deberían ser transformadas, cuando no privatizadas, en anexos de los centros comerciales y las cárceles [50].

De la misma forma que operan los espacios muertos de cualquier centro comercial estadounidense, los sistemas escolares promovidos por los defensores de estas reformas ofrecen la seducción ideológica vacía del consumismo como máxima forma de ciudadanía y de aprendizaje. La militarización de las escuelas públicas que tanto admiraba y apoyaba el secretario Arnie Duncan mientras dirigía las instituciones educativas de Chicago, no fue sólo un ardid para infundir las prácticas de la disciplina autoritaria contra los estudiantes etiquetados como rebeldes y desechables; fue también un intento de diseñar escuelas que imposibilitaran la capacidad de pensar críticamente y prepararan a los estudiantes como dispuestos y potenciales reclutas para servir en las guerras sin sentido desatadas por el imperio estadounidense. Y si esos esfuerzos de reclutamiento fallan, se coloca a los estudiantes rápidamente en la cinta transportadora en una senda que va de la escuela a la cárcel. Para muchos jóvenes de las minorías pobres en las escuelas públicas, la cárcel se convierte en parte de su estatus de ciudadanos de segunda. Como señala Michelle Alexander:

«En lugar de convertir a las escuelas en canales de oportunidad, éstas están alimentando nuestros sistemas carcelarios» [51].

Las reformas educativas determinadas por el mercado con su obsesión por la estandarización, los exámenes de alto impacto y las políticas punitivas imitan una cultura de la crueldad que las políticas neoliberales producen en la sociedad en su conjunto. Muestran un menosprecio por los maestros y desconfían de los padres, suprimen la creatividad en la enseñanza, destruyen los programas de estudio imaginativos y tratan a los estudiantes como meros inputs de una cadena de montaje. El respeto por una enseñanza y aprendizaje críticos se desprecian con el sólo objetivo de ganar dinero y por la proliferación de rígidos esquemas de rendición de cuentas. Como ha señalado John Tierney en su crítica de las reformas educativas corporativas, esos enfoques no sólo son opresivos, sino que están destinados al fracaso. Él escribe:

> *Las políticas y las prácticas que están basadas en la desconfianza hacia los maestros van a fracasar. ¿Por qué? El destino de las reformas, básicamente, depende de aquellos que son precisamente el objeto de esa falta de confianza. En otras palabras, las reformas educativas necesitan el acuerdo de los maestros, que obtengan confianza y cooperación para tener éxito; las «reformas» que descartan a los maestros nunca van a ser exitosas. Más aún, las políticas educativas llevadas a cabo sin la participación de los maestros son claramente erróneas* [52].

La situación es mucho peor en el sentido de que no solo los maestros de las escuelas públicas son atacados por sus supuestas buenas condiciones laborales en un sistema basado en el bienestar social, sino que las políticas sociales y económicas son sancionadas por los republicanos y otros activistas de derecha para asegurar que los estudiantes de bajos ingresos y pertenecientes a las minorías pobres fracasen en las escuelas públicas. Por ejemplo, muchos gobernadores electos del Tea Party en estados como Wisconsin, Carolina del Norte y Maine, junto con políticos de derecha en el Congreso, han apostado por políticas crueles que impactan directamente sobre la salud y el bienestar de los estudiantes pobres de las escuelas [53]. Dichas políticas reducen, si no destruyen, las oportunidades educativas para la juventud pobre negándole los recursos básicos que necesita para aprender, y después utilizando sus negativos resultados académicos como una razón ilegítima para pasar las escuelas públicas a intereses privados.

Cuando los miembros de clubes de multimillonarios no están implementando políticas que limiten la financiación de las escuelas, están financiando proyectos de investigación que convierten a los estudiantes en materia de examen y control para un mundo que incluso a George Orwell le hubiera sido difícil imaginar [54]. Por ejemplo, la fundación Bill y Melinda Gates le otorgó 500.000 dólares a la Universidad Clemson para llevar a cabo un estudio piloto en el cual los estudiantes debían llevar puestos unos brazaletes metálicos con sensores inalámbricos que medirían la respuesta psicológica de los alumnos a varios estímulos generados en las escuelas. Un portavoz de la fundación defiende esta repulsiva obsesión por medir las respuestas emocionales de los estudiantes afirmando que los dispositivos

biométricos son una ayuda para los maestros, que pueden conocer en «tiempo real» este feedback reflexivo.

No es la vaguedad de lo que este tipo de investigación está tratando de obtener la parte más absurda y éticamente ofensiva de este estudio. Es la noción de que esta retroalimentación reflexiva puede reducirse exclusivamente a medir los impulsos emocionales más que los producidos a través del diálogo y la comunicación establecida entre maestros y estudiantes. ¿Cómo pueden esos estudios abordar cuestiones estructurales tan complejas como el caso de los 50 millones de personas en los Estados Unidos que se van a dormir sin comer cada noche, un tercio de ellas niños? ¿Y cómo se las arreglan para ignorar su propia conexión con el crecimiento del estado de control y la destrucción actual de los derechos civiles de los niños? Una investigación de esta clase no puede explicar el surgimiento de una sociedad en la que la encarcelación masiva de las minorías pobres está teniendo un efecto horrible en los niños. Como señala Michelle Alexander, estos son niños «que tienen un padre o un ser querido, un pariente, que ha pasado cierto tiempo entre rejas o que posee un registro como criminal y que es parte de la casta inferior, el grupo de gente que puede ser legalmente discriminada el resto de sus vidas» [55]. Y el efecto de esa lucha cotidiana es enorme. Ella afirma:

> ...Para estos niños, sus posibilidades de vida son enormemente reducidas. Son más propensos a crecer en una gran pobreza; sus padres, muy probablemente no consigan empleo ni vivienda y a menudo están excluidos incluso para conseguir ayuda alimentaria. Para los niños, la era de la encarcelación masiva ha derivado en situaciones de separación familiar, hogares rotos, pobreza y un elevado nivel de desesperanza mientras observan cómo muchos de sus seres queridos entran y salen de la cárcel constantemente. Los niños que tienen a sus padres encarcelados tienen muchas más probabilidades de terminar también encarcelados. [56]

En contraste con las formas social y éticamente indiferentes de la investigación educativa llevada a cabo por los reformistas, un estudio reciente ha ligado los exámenes de alto impacto con bajas tasas de graduación y con las altas tasas de encarcelamiento, indicando que esos exámenes juegan un rol importante en la expansión de «la maquinaria del proyecto escuela-cárcel», especialmente para los estudiantes de bajos recursos y para los jóvenes de color [57]. La mayoría de los miembros del club de los multimillonarios ignoran estas cuestiones. Pero un cierto número de críticos, como la profesora de Educación de la Universidad de Nueva York, Diane Ravitch, han elevado cuestiones significativas alrededor de este tipo de investigaciones. Ravitch argumenta que Gates debe «dedicar más tiempo a mejorar la esencia de lo que se enseña y abandonar toda esa manía de medición» [58]. Estas críticas son importantes, pero podrían ir más lejos. Tales esfuerzos de reforma constituyen el colapso de la enseñanza y el aprendizaje promovidos por un reduccionismo instrumental que se acerca al entrenamiento más que a la educación; como señala Ken Saltman, los nuevos antireformistas son contrarrevolucionarios políticos y no simples educadores equivocados [59].

Noam Chomsky acierta cuando afirma que nos encontramos en un periodo de general regresión que se extiende mucho más allá del impacto exclusivo sobre la educación [60]. Este

tiempo de regresión está marcado por la masiva desigualdad en la riqueza, los salarios y el poder, una desigualdad que está alimentando la pobreza y la crisis ecológica, que está debilitando cada esfera pública básica tanto para la democracia como para la cultura y las estructuras necesarias para que la ciudadanía lleve una vida digna y de participación política. El peso de la crueldad, de la represión y de la corrupción ha quebrado los fundamentos de la democracia, ya de por sí débil, en los Estados Unidos. Estados Unidos ya no es una democracia, ni tampoco una plutocracia. Se ha convertido en un Estado autoritario inclinado hacia la violencia y gobernado por agentes financieros, culturales y políticos a las órdenes de los poderes corporativos[61].

La soberanía corporativa ha reemplazado a la política, y el Estado se ha convertido en un apéndice de las instituciones bancarias y las industrias de servicios financieros. Adicta a «la desmovilización política de la ciudadanía», la elite corporativa está desatando una reacción política violenta contra todas las instituciones que sirven a la democracia y que fomentan una cultura crítica, del diálogo y del disentimiento[62]. Los apóstoles del neoliberalismo están preocupados primeramente con la conversión de las escuelas públicas al capitalismo de casino para poder transformarlas en lugares donde todos, menos los niños privilegiados del 1%, puedan ser controlados y desprovistos de impulsos críticos. En vez de aprender a ser pensadores independientes, en las escuelas los niños adquieren los hábitos debilitantes de lo que podría llamarse trastorno de déficit moral y político que los vuelve pasivos y obedientes de cara a una sociedad basada en las desigualdades masivas en cuanto a poder y riqueza. El poderoso movimiento que defiende estas reformas basadas en las corporaciones está ligado a planteamientos de gobierno, ideologías y pedagogías dedicadas a contener y a impedir cualquier posibilidad de desarrollo entre los estudiantes a partir de las formas críticas, creativas y colaborativas a la hora de pensar y de actuar, modelos necesarios para participar en una democracia sustantiva.

La base de las nuevas reformas es un compromiso con la pedagogía de la estupidez y la represión que va hacia la memorización, la conformidad y la pasividad. Más que formar estudiantes autónomos, críticos y cívicamente comprometidos, los reformistas matan la imaginación al despolitizar todo vestigio de enseñanza y de aprendizaje. El único lenguaje que conocen se basa en el discurso del beneficio y lo disciplinario.

John Taylor Gatto señala algunos elementos de esta pedagogía de la represión en su proclama cuando afirma que las escuelas enseñan confusión, ignorando los contextos históricos y relacionales[63]. Cada tema se enseña aislado y se comunica por medio de piezas estériles de información desprovistas de significados compartidos y contexto. Una pedagogía de la represión define a los estudiantes por sus fallos más que por sus aciertos y, por consiguiente, los convence de que las únicas personas que saben son los expertos pertenecientes a las elites socioeconómicas y los actuales líderes de negocios que encarnan los nuevos modelos de liderazgo bajo el régimen del neoliberalismo. Grandes líderes históricos que han mostrado una conciencia social de sensibilidad extrema como Martin

Luther King Jr., Rosa Parks, Nelson Mandela, John Dewey, Paulo Freire y Mahatma Ghandi son relegados al cubo de la basura de la historia. A los estudiantes se les enseña únicamente a preocuparse por ellos mismos y a observar cualquier tipo de consideración hacia los otros como una carga, como una patología. En este modelo, las cuestiones éticas son representadas como obstáculos a ser superados. El narcisismo, junto a la noción incuestionable del individualismo, es el nuevo dogma.

Bajo la pedagogía de la represión, los estudiantes son condicionados a borrar de sus memorias el respeto por la democracia, la justicia, y todo aquello que significaría conectar el aprendizaje con el cambio social. Se les dice que no tienen derechos y que los derechos se limitan sólo a los que tienen poder. Esta es una pedagogía que mata el espíritu, promueve la conformidad, y es más adecuada para una sociedad autoritaria que para una democracia. Lo que es alarmante sobre esta nueva educación no es solamente cómo han fallado sus políticas, sino el grado en que las mismas son acogidas por los liberales y conservadores tanto en el partido demócrata como entre las filas republicanas, a pesar de su evidente fracaso[64]. El entusiasmo servil de los animadores de las políticas educativas orientadas al mercado se está tornando particularmente insostenible moral y políticamente a la luz del creciente número de escándalos que se han descubierto alrededor de las evaluaciones y sobre otras formas de engaño cometidas por los defensores de los exámenes de alto impacto y de las escuelas privadas subvencionadas[65].

Mientras que las pedagogías de la represión vienen en formas distintas y llegan a distintos públicos en varios contextos, todas comparten un compromiso por definir la pedagogía como un conjunto de estrategias y habilidades para ser utilizadas a fin de enseñar una materia prescrita, previamente recetada. En este contexto, la pedagogía se convierte en sinónimo de enseñanza como técnica o como práctica de una habilidad parecida a las manualidades. No se habla de conectar la pedagogía con la tarea social y política de la resistencia, del empoderamiento o la democratización. Tampoco hay un intento de mostrar cómo el conocimiento, los valores, los deseos y las relaciones sociales están siempre implícitos en el poder. Cualquier noción viable de pedagogía crítica debe rechazar tales definiciones de enseñanza, incluso cuando se las considera parte de un discurso o de un proyecto radical. En oposición a la reducción instrumentalizada de la pedagogía a un mero método que no relaciona al individuo con la vida pública, con la responsabilidad social o con las demandas de ciudadanía, la pedagogía crítica trabaja para iluminar las relaciones entre el conocimiento, la autoridad y el poder[66]. Por ejemplo, plantea preguntas en relación con quién tiene el control sobre las condiciones de producción de conocimiento; tales como el currículo promovido por maestros, editoriales de libros de texto, intereses corporativos u otras fuerzas.

Es central para cualquier noción viable de entendimiento de aquellos elementos que configuran las pedagogías críticas el reconocer a la pedagogía como un intento por parte de los educadores de influir en el cómo y en las formas de conocimiento y subjetividades que son producidas en el seno de las relaciones sociales. En este caso, la pedagogía crítica pone

su atención en las formas en que se produce el conocimiento, el poder, el deseo y la experiencia que son producidos bajo condiciones específicas de aprendizaje y, por consiguiente, rechaza la noción de que la enseñanza es simplemente un método al que que se le han eliminado los valores, las normas y el poder. Más que afirmar su propia influencia para ejercer autoridad sobre sujetos pasivos, la pedagogía crítica está situada dentro de un proyecto que ve a la educación como central para formar estudiantes socialmente responsables y ciudadanos cívicamente comprometidos. Este tipo de pedagogía refuerza la noción de que las escuelas públicas son esferas democráticas; la educación es la base de cualquier democracia saludable y los maestros son los agentes responsables de promover esa educación.

Esta aproximación a la pedagogía crítica no reduce la práctica educativa al dominio de las metodologías. Enfatiza, en cambio, la importancia de comprender qué es lo que realmente sucede en las aulas y en otros escenarios educativos, planteando preguntas como: ¿Cuál es la relación entre aprendizaje y cambio social? ¿Qué conocimiento es el más valioso? ¿Qué quiere decir saber algo? ¿En qué dirección uno debe desear? Los principios y objetivos de la pedagogía crítica son incluso más amplios. La pedagogía tiene que ver simultáneamente con el conocimiento y las prácticas en las que juntos se comprometan maestros y estudiantes; así como con los valores, las relaciones sociales y las visiones legitimadas por dicho conocimiento y dichas prácticas. Una pedagogía así escucha a los estudiantes, les da voz y un rol en su propio aprendizaje y reconoce que los maestros no sólo educan a sus estudiantes, sino que también aprenden de ellos.

Además, la pedagogía es concebida como una práctica moral y pública que siempre está implicada en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, de la comunidad, del futuro, y de cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los otros, y de nuestro ambiente físico y social. La pedagogía brinda un discurso para la acción, los valores, las relaciones sociales y para un sentido de futuro. Legitima formas particulares de conocer, de estar en el mundo y de relacionarse con los demás. Como puntualiza Roger Simon, además:

> *… representa una versión de los sueños que tenemos para nosotros mismos, para nuestros hijos, para nuestras comunidades. Pero tales sueños nunca son neutrales; siempre son los sueños de alguien, y en la medida en que están implicados en organizar el futuro para otros siempre tienen una dimensión política y social»* [67].

Es, en este sentido, que cualquier discusión sobre pedagogía debe empezar con una discusión de la práctica educativa como forma particular en la cual el sentido de identidad, de lugar, de relevancia y, sobre todo, de valor se nutre de prácticas que organizan el conocimiento y el significado.

Es central para mi argumento el supuesto de que la política no se trata sólo de poder, sino que además «tiene que ver con los juicios políticos y la elección de valores» [68] indicando que las cuestiones de educación cívica y de pedagogía crítica (aprender a ser un ciudadano

idóneo) son centrales para la lucha por la acción política y la democracia. La pedagogía crítica rechaza la noción de los estudiantes como recipientes vacíos que simplemente absorben conocimiento muerto. En cambio, abarca formas de enseñar que les ofrecen a los estudiantes el desafío de transformar el conocimiento más que simplemente «procesar los conocimientos recibidos»[69]. Bajo tales circunstancias, la pedagogía crítica interviene en la construcción de una sociedad sustantivamente democrática. Esto es lo que diferencia a la pedagogía crítica de otras formas pedagógicas que se nutren de la lógica del entrenamiento. Y es precisamente el fracaso de conectar el aprendizaje con sus funciones y objetivos lo que desnuda el hecho de ser educado en una verdadera dimensión crítica y democrática[70].

La pedagogía crítica se convierte en peligrosa en el momento histórico actual porque pone el énfasis en la reflexión crítica, zanjando la brecha entre el aprendizaje y la vida diaria, entendiendo la conexión entre el poder, los derechos e identidades democráticas mediante la utilización de los recursos de la historia. Más que ver a la enseñanza como una práctica técnica, la pedagogía, en su sentido crítico más amplio, se basa en el supuesto de que el aprendizaje no tiene que ver con la memorización del conocimiento muerto y de las habilidades asociadas con el aprendizaje para un examen, sino con el compromiso con una lucha más amplia por los derechos individuales y la justicia social. El desafío fundamental que enfrentan los educadores en la actual era del neoliberalismo, del militarismo y del fundamentalismo religioso es brindar las condiciones para que los estudiantes aborden cómo el conocimiento está relacionado con el poder de auto-definición y de acción social. En parte, esto sugiere brindarles a los estudiantes habilidades, ideas, valores y la autoridad necesaria para que ellos nutran una democracia sustantiva, reconozcan formas antidemocráticas de poder y luchen por las injusticias profundamente enraizadas en una sociedad y en un mundo basado en desigualdades sistémicas, económicas, raciales y de género.

Cualquier noción viable de pedagogía crítica debe ser entendida como central para la política en sí misma, y, más que desconectar la educación pública de cuestiones sociales, económicas y políticas más amplias, debe conectarlas a esas fuerzas como parte de una crisis más amplia tanto educativa como democrática. Por lo menos, la educación debe ser vista como parte de un proyecto emancipatorio que rechace la privatización de las escuelas públicas y las fuerzas financieras e impositivas que apoyan sistemas escolares perversos. Para que la pedagogía importe, ésta debe apoyar una cultura y relaciones de poder que les den a los maestros un sentido de autonomía y de control sobre las condiciones de su trabajo. Los maestros tienen que ser vistos como intelectuales públicos y como un recurso social valioso; y las condiciones de su trabajo y su autonomía deben estar protegidos. En este caso, la pelea por proteger a los sindicatos debe ser vista como central para preservar los derechos y las condiciones de trabajo necesarias para que los maestros de la escuela pública enseñen con dignidad bajo condiciones que los respeten en vez de que los degraden.

La pedagogía crítica debe rechazar la enseñanza subordinada a los dictámenes de la estandarización, a la manía de la medición y a los exámenes de alto impacto. Estos últimos

son parte de la pedagogía de la represión y el conformismo y no tiene nada que ver con la educación para el empoderamiento. Es central a la llamada por una pedagogía crítica, y cultura institucional y formativa que la haga posible, la necesidad de abogar por menos gastos en muerte y en guerra, y más en fondos para educación y para programas sociales como base de una sociedad democrática. Las escuelas son más que empresas de servicios públicos medibles, lógica de instrumentalización, exámenes degradantes, y entrenamiento abrumador. De hecho, esto último tiene poco que ver con la educación y la pedagogía crítica y tiene que ser rechazado como parte de un proyecto austero y neoliberal que es profundamente anti-intelectual, autoritario y antidemocrático.

Como proyecto moral y político, la pedagogía es crucial en la creación de agentes necesarios para vivir, gobernar y luchar por una democracia radical. Además, es importante reconocer cómo la educación y la pedagogía están conectadas e implicadas en la producción no solo de condicionantes específicos y una visión particular del presente y del futuro, sino también en cómo el conocimiento, los valores, los deseos y las relaciones sociales están siempre implicadas en el poder. Poder e ideología permean todos los aspectos de la educación y se convierten en un recurso valioso cuando se comprometen críticamente con cuestiones que problematizan la relación entre autoridad y libertad, ética y conocimiento, lenguaje y experiencia, una lectura distinta de los textos, y la exploración de la dinámica del poder cultural. La pedagogía crítica entiende al poder como una relación en la cual se producen las condiciones para permitir a los estudiantes involucrarse en la cultura del cuestionamiento, plantear y atender preguntas urgentes e inquietantes sobre la sociedad en la que ellos viven y definir las cuestiones que pueden ser preguntadas y los límites disciplinarios que pueden ser cruzados.

La educación como proyecto democrático es utópica en su objetivo de expandir y profundizar las condiciones ideológicas y materiales que hacen posible la democracia. Los maestros tienen que ser capaces de trabajar juntos, colaborar, trabajar con la comunidad y comprometerse en investigación que informe su práctica. En este caso, la pedagogía crítica rechaza la estructura atomizadora de la enseñanza que brinda nociones tradicionales basadas en el mercado. Más aún, la pedagogía crítica debe proveer a los estudiantes el conocimiento, los modos de alfabetización, habilidades, crítica, responsabilidad social, y el coraje cívico necesarios para permitirles comprometerse como ciudadanos críticos dispuestos a pelear por una sociedad más sustentable y más justa.

La pedagogía crítica es el antídoto crucial para el ataque neoliberal a la educación pública, pero debe ser acompañada e informada por movimientos políticos y sociales radicales que estén dispuestos a hacer que la reforma educativa sea central para el cambio democrático[71]. La lucha por la educación pública está inextricablemente conectada con la lucha contra la pobreza, el racismo, la violencia, la guerra, los elevados presupuestos de defensa, el estado de guerra permanente, los asesinatos llevados a cabo por el Estado, la tortura, la desigualdad, y una gran variedad de otras injusticias que revelan una mirada impactante de aquello en lo

que Estados Unidos se ha convertido y por qué ya no puede reconocerse a sí mismo en las visiones y promesas morales y políticas de una democracia plena. Y tal lucha demanda tanto un cambio en las conciencias como la formación de movimientos sociales de base amplia y alcance global.

La lucha por reclamar la educación pública como una esfera democrática necesita desafiar a las pedagogías represivas, a las comunidades cerradas, a las zonas de guerra cultural y política que ahora caracterizan a la mayor parte de los Estados Unidos. Estos sitios de exclusión terminal demandan más que el espectáculo de la crueldad y la violencia utilizado para vigorizar los aparatos culturales decadentes del capitalismo de casino. Ellos demandan un encuentro con nuevas formas de pedagogías, modos de aval moral, acción colectiva, y nuevos modos de responsabilidad social. Como insistió Martin Luther King Jr.: «Estamos llamados a hablar por los débiles, por los sin voz, por las víctimas de nuestra nación y por aquellos a los que se les llama enemigos, porque no hay ningún documento que pueda hacer que estos seres humanos no sean nuestros hermanos»[72]. Podemos actualizar el discurso de King para incluir a los débiles, a los sin voz, a las víctimas de nuestra nación que ahora están representadas por los jóvenes de las minorías pobres y de bajos ingresos que habitan tanto las escuelas públicas como, y cada vez más, las cárceles. Esta es la juventud desechable de un Estados Unidos autoritario; son el exceso que dolorosamente recuerda a la elite la necesidad de provisiones sociales, de la viabilidad del bien público, y de los principios de la vida económica necesitada de una reconsideración sustancial.

Bajo el neoliberalismo, se ha hecho más difícil responder a las demandas del contrato social, del bien público, del estado social, el cual ha sido empujado hacia los márgenes de la sociedad. El empeño por la educación pública es la lucha más importante del siglo XXI porque es una de las pocas esferas públicas que quedan donde se puede preguntar, donde se pueden desarrollar pedagogías, donde se pueden construir formas de acción y movilizar deseos, en la cual se pueden desarrollar culturas formativas que alimenten el pensamiento crítico, el disenso, la alfabetización cívica y los movimientos sociales capaces de luchar contra estas fuerzas antidemocráticas que están abriéndose paso en tiempos sombríos, salvajes y difíciles. Estamos viendo atisbos de esa lucha en Chicago y en otros estados, como así también en todo el mundo, y sólo podemos esperar que tales movimientos no ofrezcan simplemente un nuevo entendimiento de la relación entre pedagogía, política y democracia, sino que también infundan tanto la imaginación como la esperanza para un mundo mejor.

[1] *Cita extraída del artículo «Escuelas y teorías de la resistencia», de Henry Giroux. Publicado el 5 de septiembre de 2016 en: http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/158633*

[2] LGBTQIA, Acrónimo inglés que compila los términos (L) Lesbian/Lesbiana; (G) Gay; (B) Bisexual; (T) Transgender/Transexual; (Q) Queer; (I) Intersex/Intersexual; (A) Asexual; (A) Ally/Aliado.

[3] Sólo habría que comprobar las horas dedicadas a las diferentes materias en la educación obligatoria de cualquier país de la cultura occidental. La Educación Primaria del caso español sería un ejemplo de ello: es usual encontrar en los diferentes horarios lectivos de las Comunidades Autónomas que las horas dedicadas a la educación en Matemáticas o Lengua doblen a las dedicadas al global de horas de toda la Educación Artística, incluyendo ésta última dos asignaturas: Educación Plástica y Educación Musical.

[4] La definición del profesor oblomovista y el oblomovismo en la educación se inspira en el protagonista de la novela *Oblómov* (1859) del escritor ruso Iván Goncharov, que se caracteriza por su actitud pasiva e indecisa frente a la vida. De igual manera nos encontramos con docentes que, aun siendo conscientes de las transformaciones y de la situación actual de la educación, son incapaces de cambiar y acaban siendo meros espectadores sin comprender qué sucede.

[5] Traducción del autor: La vida no es justa. Es tentador creer que el gobierno puede rectificar lo que la naturaleza ha engendrado. Pero también es importante reconocer cuánto nos beneficiamos de la misma injusticia que deploramos.

[6] Uno de los mejores ejemplos ilustrativos de esta racionalidad en el plano educativo se evidenció en las primeras doce palabras de aquel anteproyecto de ley de educación del Gobierno de España de la polémica LOMCE (inicio que por su obscenidad posteriormente se disimuló para no asustar): «La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía» (Anteproyecto LOMCE, (Ministerio de Educación, 2012, párr.1). Una absoluta declaración de intenciones.

[7] Traducción de la película (versión castellana): «hay batallas que no las puedes ganar. EL poderoso controla la vida de los indefensos. Así es como funciona el mundo. Es injusto y es inmoral. Pero así son las cosas. Tenemos que callarnos y aceptarlo… ¡Y una mierda!»

[8] *Encuesta completa disponible en: https://research.hackerrank.com/developer-skills/2018/*

[9] La frase «No odies a los medios, conviértete en los medios» (Don»t hate the media, become the media) fue pronunciada por Jello Biafra, músico punk y activista estadounidense, en un discurso ofrecido en el año 2000 durante las elecciones primarias del Partido Verde de los Estados Unidos. Fue adoptada como slogan por el proyecto Indymedia y, por extensión, se convirtió en una de las señas de identidad de los activistas de la comunicación que surgieron en aquella época.

[10] Acuerdo regional entre los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México para crear una zona de libre comercio que entró en vigor el 1 de enero de 1994.

[11] Primera Declaración de la Selva Lacandona. Recuperado de: http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1994/01/01/primera-declaracion-de-la-selva-lacandona/

[12] La página se llamaba «¡Ya basta!» y estuvo alojada en el sitio web «ezln.org» con información basada en los comunicados y en los documentos redactados directamente por el movimiento.

[13] Este colectivo creó la lista de correo «Chipas95», con una versión en inglés y otra en español.

[14] La página web «oficial» del EZLN se creó con motivo de la Consulta Nacional por el Reconocimiento de los Derechos de los Pueblos Indios y por el Fin de la Guerra de Exterminio que los zapatistas realizaron en 1999; está alojada en http://www.ezln.org.mx/

[15] Los medios de comunicación utilizaron el apelativo «antiglobalización» para designar este movimiento pero ellos mismos evitaban designarse de esta manera y se autodenominaron «movimientos altermundistas» o Movimiento por la Justicia global. En este trabajo, hemos utilizado indistintamente estas dos últimas denominaciones. Como señala Castells (2011), este movimiento no era antiglobalización, como rápidamente fueron etiquetados por los medios; «estaban en contra de las políticas a favor de una globalización económica unilateral sin control social ni político, y además contra el discurso que presentaba esta forma concreta de globalización como una tendencia histórica irresistible» (p. 444).

[16] Con todos los documentos subidos a la web, Indymedia produjo un documental titulado «This is What Democracy Looks Like» (Jill Friedberg y Rick Rowley, 2000).

[17] Manifestaciones espontáneas realizadas a través de mensajes SMS (Rheingold, 2004).

[18] Nos referimos al asesinato del joven activista Carlo Giuliani y del asalto a la Scuola Armando Diaz donde 93 de activistas y reporteros fueron sometidos a vejaciones y torturas por parte de la policía italiana. Para ampliar información sugerimos el visionado del documental «Black Block» (Bachschmidt, 2011) y de los artículos de Kotch (2013) y Rodríguez (2015).

[19] Para ilustrar este fenómeno la literatura suele tomar como referencia las movilizaciones que tuvieron lugar en el Reino Unido, durante el año 2000, por la subida de los precios de los carburantes; las manifestaciones contra el presidente Joseph Estrada en Manila (Filipinas), en 2001; y, las concentraciones espontáneas que se desarrollaron en diferentes ciudades españolas frente a las sedes del Partido Popular, en el año 2004, por la ocultación de información por parte del gobierno tras los atentados de la Estación de Atocha (Rheingold, 2004).

[20] Además de las acciones desarrolladas por la ciudadanía y por la sociedad civil contra la guerra de Irak, destacamos proyectos como el «centro de medios contra la guerra»; un espacio situado en el CSOA «El Laboratorio 03», en el barrio madrileño de Lavapiés, que dio cobertura a las protestas que tuvieron lugar en Madrid durante el mes de marzo de 2003 y que creó una agenda contra-informativa a través de diferentes medios de comunicación (Barandiaran, 2003 y Carmona *et al.*, 2004).

[21] El 16 de diciembre de 2005, la asamblea legislativa de Estados Unidos aprobaba la H.R. 4437 (Ley para el control de la inmigración, el antiterrorismo y la protección de las fronteras), una ley que generó gran controversia entre la comunidad hispana y que fue el detonante de multitudinarias manifestaciones.

[22] Se denomina «primavera árabe» al ciclo de movilizaciones que tuvieron lugar en diferentes países árabes entre 2010 y 2015 (Castells, 2012; Soengas, 2013; Tufte, 2012).

[23] Conclusiones del encuentro «Tres años de revueltas interconectadas. Emergencia, evolución y desafíos de los movimientos red en el contexto de la #Globalrevolution» organizado por el grupo «Redes, Movimientos y Tecnopolítica» y celebrado los días 23 y 24 de octubre de 2013 en la sede del IN3 de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC): http://tecnopolitica.net/node/69

[24] La denominada «Revolución de las cacerolas» o «Revolución silenciada», en Islandia, no fue portada en los grandes periódicos ni contó con espacio en los informativos de radio y televisión pero tuvo gran impacto en los movimientos sociales europeos por la difusión de los acontecimientos a través de redes sociales y de medios alternativos, sentando un precedente de protestas ciudadanas en el contexto de la crisis económica mundial que comenzaría aquel año.

[25] En una investigación reciente hemos detectado y clasificado un total de 23 medios de comunicación creados a raíz de la emergencia del Movimiento 15-M (Barbas, 2015).

[26] Occupy.com es un sitio web creado por periodistas, editores, diseñadores y desarrolladores para difundir contenidos vinculados a las reivindicaciones de Occupy Wall Street. Tiene un sistema de publicación abierto donde cualquier usuario puede subir sus contenidos: http://www.occupy.com/

[27] Algunos ejemplos son: Radio Occupy (Santa Bárbara) [http://www.radiooccupy.net/] y Occupy Radio (Texas)

[28] En esta entrevista el sociólogo Zygmunt Bauman se mostraba escéptico sobre esta cuestión *Las redes sociales son una trampa, ElPaís (9/1/2016)* http://cultura.elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html

[29] Las revelaciones de Edward Snowden mostraron la cesión de datos por parte de grandes empresas de la telecomunicación a la Agencia de Seguridad nacional (NSA) de EEUU. Ver *BT and Vodafone among telecoms companies passing details to GCHQ*, The Guardian (2/872013) http://www.theguardian.com/business/2013/aug/02/telecoms-bt-vodafone-cables-gchq

[30] A este respecto se puede consultar el informe de 2015 «Enemigos de Internet» elaborado por Reporteros sin fronteras (RSF) http://12mars.rsf.org/2015-es/

[31] Juego de palabras del inglés derivado de la unión de «stalk» (perezoso) con «activism» (activismo).

[32] Ver *Facebook permite añadir la foto de la bandera francesa a la foto de perfil*, ElPaís (14/11/2016). http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2015/11/14/actualidad/1447515166_241447.html

[33] En el año 2010, por ejemplo, los cambios en la configuración de la privacidad de Facebook generaron polémica. Ver *El fundador de Facebook reconoce «un montón de errores» sobre privacidad*, El Mundo (24/5/2010) http://www.elmundo.es/elmundo/2010/05/24/navegante/1274686292.html

[34] Ver, por ejemplo, *Lanzan un manifiesto contra las «arrolladoras» listas plancha de Pablo Iglesias*, El Mundo (10/2/2015) http://www.elmundo.es/comunidad-valenciana/2015/02/10/54d9103a268e3e98618b4571.html

[35] Aparte de nuestras propias impresiones contamos con una ficha de valoración del juego por parte de STeN —el cual podríamos decir que funciona como nuestro protector—, el cual completó la ficha de valoración y añadió algunos

comentarios. Una tarjeta de valoración extraída del Informe del INJUVE (Jóvenes y Videojuegos). En el blog, Generación.Net se reseña el texto y se aporta el enlace al informe disponible en red.

[36] El análisis de estas escenas puede desarrollarse en http://trabajofinmaster.pbworks.com/w/page/24904954/RESULTADOS

[37] Para Geoff Mulgan existen tres fuentes para ejercer el poder: la violencia, el dinero y la confianza.

[38] MINCYT. Nuevas tecnicaturas y diplomaturas informacionales. http://www.mincyt.gob.ar/noticias/nuevas-tecnicaturas-y-diplomaturas-informacionales-11557

[39] El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 a través del Decreto Presidencial N.º 459/10 de la Nación Argentina. Tuvo por objetivo la entrega una *netbook* a todos los estudiantes y docentes de las escuelas públicas secundarias, de educación especial, y de los institutos de formación docente. Además, se capacitó a los docentes en el uso de esta herramienta y en la elaboración de propuestas educativas pertinentes.

[40] Sitio del proyecto http://castilla.verkstad.cc/es/

[41] Proyecto «Usos Creativos de la Tecnología Digital», Resolución Consejo Departamental de Tecnología N. 1/14. , Universidad Pedagògica de la Provincia de Buenos Aires.

[42] Cacharreo: Disposición mental, de carácter lúdico, para abordar problemas prácticos y resolverlos mediante la exploración, el descubrimiento, la experimentación y la prueba y error,

[43] La investigación de campo presentada ha sido posible a partir de apoyo del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico —CNPq— Brasil por medio de la Chamada Universal 2013.

[44] Fuente: comunicación personal

[45] La organización peer to peer es una organización totalmente distribuida y horizontal, en oposición a las tradicionales redes centralizadas y las redes descentralizadas. Sobre la producción de conocimiento peer to peer (p2p) se recomenda el libro El Modo de Producción P2P (disponible en: http://lasindias.org/el-modo-de-produccion-p2p /). El remix ha empezado en la música y cuestiona directamente la idea de autoria y de control de la información. Para saber más del concepto de remix fuera de su uso en la producción musical, ver los periódicos y blogs en línea http://remixtheory.net/ y http://ripremix.com/

[46] *Traducción de David García Marín*

[47] Tomé este término de GRAEBER, D. (2012) «Dead Zones of the Imagination», en: HAU: Journal of Ethnographic Theory 2: 105-128.

[48] Trató esta cuestión en detalle en GIROUX, H. A. (2010) . New York: Palgrave.

[49] Ver Yates, Michael D. «Public School Teachers: New Unions, New Alliances, New Politics,» http://truth-out.org/opinion/item/17756-public-school-teachers-new-unions-new-alliances-new-politics. Truthout (July 24, 2013). En Internet: Ver además la edición especial de junio de 2013 del Monthly Review, editado por Michael Yates, sobre «Public School Teachers Fighting Back.»

[50] Para una excelente crítica de este tipo de antirreforma educativa corporativa, ver SALTMAN, K. J. (2013) . Boulder: Paradigm Publishers.

[51] SOKOLOWER, J. «Schools and the New Jim Crow: An Interview with Michelle Alexander», en: *Truthout* (June 4, 2013). En Internet: http://www.truth-out.org/news/item/16756-schools-and- the-new-jim-crow-an-interview-with-michelle-alexander. Estos temas están bien desarrollados en ALEXANDER, M. (2012) . New York: New Press.

[52] TIERNEY, J. «The Coming Revolution in Public Education», en: The Atlantic (April 25, 2013). Internet: http://www.theatlantic.com/national/archive/2013/04/the-coming-revolution-in-public-education/275163

[53] Ver, por ejemplo, RAWLS, K. «North Carolina Becomes the Front Line of a Brutal Corporate Assault on Education Raging in America», en: (July 31, 2013). Internet: http://www. alternet.org/activism/moral-monday-and-education

[54] Para dos ejemplos de la apropiación de la cultura por parte del poder corporativo y sus donadores y fundaciones, ver STEWART, K. «The Right-wing Donors Who Fuel America's Culture Wars», en: The Guardian (April 23, 2013), Internet: http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/apr/23/rightwing-donors-fuel-america-culture-wars; and Nichols, John and Robert W. McChesney (2013) . New York: Nation Books.

[55] KROLL, L. «Gates Foundation Responds to GSR Bracelets Controversy», en: *Forbes* (June 13, 2012). Online: http://www.forbes.com/sites/luisakroll/2012/06/13/gates-foundation-responds-to-gsr-bracelets-controversy/#345fb0ce7bb0

[56] SOKOLOWER, «Schools and the New Jim Crow.»

[57] NOOR, J.«Study Links High Stakes Testing to Higher Incarceration Rates», en: *The Real* (July 20, 2013). Online: http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_con tent&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=10458

[58]

[59] SALTMAN, K. (2012). New York: Palgrave Macmillan.

[60] SIROTA, D. «It's No Coincidence that the Public Education and Poverty Crises Are Happening at the Same Time», en: (June 3, 2013). Internet: http://www.alternet.org/education/us-department-education-releases-study-schools-and-poverty-rate

[61] Ver, más recientemente, POLLACK fascism/

[62] WOLIN, S. S. (2008). Princeton University Press, p. ix.

[63] GATTO, J. (2002). . segunda edición revisada, Gabriola Island, Canada: New Society Publishers.

[64] Sobre la naturaleza predadora de tales reformas, véase GIROUX, H. A. (2012). . New York: LANG, P. and GECAN, M. «How Predatory Reformers 2013). online: https://www.alternet.org/education/how-predatory-reformers-are-destroying-education-and-profiting-our-childrens-expense, el trabajo de SALTMAN, K.; RAVITCH, D.; GIROUX, H. A.; KOZOL, J.; STEINBERG, S.; HOOKS, B. y otros.

[65] Por ejemplo, ver NOOR, J. «Massive Cheating Scandals Rock School Districts Nationwide», en: (April 20, 2013). Internet: http://therealnews.com/t2/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=74&jumival=10102.

[66] Para ejemplos de esta tradición, ver NIKOLAKAKI, M. (ed.) (2012). New York: Lang, P. and Giroux, H. A. (2011). On Critical Pedagog. New York: Continuum.

[67] SIMON, R. «Empowerment as a Pedagogy of Possibility», en: Language Arts 64:4 (April 1987), p. 372.

[68] CASTORIADIS, C. «Institutions and Autonomy» en: OSBORNE, P. (ed.) (1996). *Sense* (New York: Routledge, p. 8.

[69] MOHANTY, C. «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s» en: (Winter 1989-1990), p. 192.

[70] GUTMAN, A. (1999). . Princeton: Princeton University Press.

[71] ARONOWITZ, S. «Education Rediscovered», en: (September 9, 2010). Internet: http://www.indypendent.org/2010/09/09/education-rediscovered/

[72] LUTHER KING, M. Jr. «Beyond Vietnam: A Time to Break Silence.» Information Clearing House. Discurso dado el 4 de Abril de 1967, en un encuentro, Clergy and Laity Concerned en Riverside Church en New York City. Online: http://www.informationclearinghouse.info/article2564.htm

LA OTRA EDUCACIÓN

PEDAGOGÍAS CRÍTICAS PARA EL SIGLO XXI

Nos encontramos en un contexto complejo, incierto, desigual, donde los derechos básicos de la ciudadania están siendo arrebatados. Uno de los grandes pilares de las democracias ha sido la educación pública que, en las últimas décadas, se ha visto crecientemente golpeada por los intereses de las grandes corporaciones mediáticas en franca colaboración con los gobiernos de ideología neoliberal.

Resultaba oportuno incorporar las voces críticas más relevantes del ámbito educativo para comenzar a reflexionar sobre cómo sería esa otra educación que supere la difícil situación presente.

LOS AUTORES Y AUTORAS DE ESTE LIBRO DONAN TODOS SUS INGRESOS A LA ASOCIACIÓN PROEM-AID, PROFESIONALES DEL RESCATE QUE SALVAN VIDAS EN EL MEDITERRÁNEO ATENDIENDO A LAS PERSONAS QUE HUYEN DEL HORROR DE LOS CONFLICTOS BÉLICOS.

PROEMAID
PROFESSIONAL EMERGENCY AID

UNED Editorial